[28] Religious Diversity and Education in Europe

Philipp Klutz

Religionsunterricht vor den Herausforderungen religiöser Pluralität

Eine qualitativ-empirische Studie in Wien

WAXMANN

Religious Diversity and Education in Europe

edited by

Cok Bakker, Jenny Berglund, Gerdien Bertram-Troost, Hans-Günter Heimbrock, Julia Ipgrave, Robert Jackson, Geir Skeie, Wolfram Weisse

Volume 28

Globalisation and plurality are influencing all areas of education, including religious education. The inter-cultural and multi-religious situation in Europe demands a re-evaluation of the existing educational systems in particular countries as well as new thinking at the broader European level. This well-established peer reviewed book series is committed to the investigation and reflection on the changing role of religion and education in Europe, including the interface between European research, policy and practice and that of countries or regions outside Europe. Contributions will evaluate the situation, reflect on fundamental issues and develop perspectives for better policy making and pedagogy, especially in relation to practice in the classroom. The publishing policy of the series is to focus on strengthening literacy in the broad field of religions and related world views, while recognising the importance of strengthening pluralist democracies through stimulating the development of active citizenship and fostering greater mutual understanding through intercultural education. It pays special attention to the educational challenges of religious diversity and conflicting value systems in schools and in society in general.
Religious Diversity and Education in Europe was originally produced by two European research groups:
ENRECA: The European Network for Religious Education in Europe through Contextual Approaches
REDCo: Religion in Education. A contribution to Dialogue or a factor of Conflict in transforming societies of European Countries
Although books will continue to be published by these two research groups, manuscripts can be submitted by scholars engaged in empirical and theoretical research on aspects of religion, and related world views, and education, especially in relation to intercultural issues. Book proposals relating to research on individual European countries or on wider European themes or European research projects are welcome. Books dealing with the interface of research, especially related to policy and practice, in European countries and contexts beyond Europe are also welcome for consideration. All manuscripts submitted are peer reviewed by two specialist reviewers.
The series is aimed at teachers, teacher educators, researchers and policy makers. The series is committed to involving practitioners in the research process and includes books by teachers and teacher educators who are engaged in research as well as academics from various relevant fields, professional researchers and PhD students (the series includes several ground-breaking PhD dissertations). It is open to authors committed to these issues, and it includes English and German speaking monographs as well as edited collections of papers.

Outline book proposals should be directed to one of the editors or to the publisher.

Philipp Klutz

Religionsunterricht vor den Herausforderungen religiöser Pluralität

Eine qualitativ-empirische Studie in Wien



Waxmann 2015
Münster • New York



Veröffentlichung mit Unterstützung des
Austrian Science Fund (FWF): PUB 232-V15

Bibliografische Informationen der Deutschen Nationalbibliothek
Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über http://dnb.d-nb.de abrufbar.

Religious Diversity and Education in Europe, volume 28

ISSN 1862-9547
ISBN 978-3-8309-3234-5
E-Book-ISBN 978-3-8309-8234-0

www.waxmann.com
info@waxmann.com

Umschlaggestaltung: Plessmann Design, Ascheberg
Satz: Sven Solterbeck, Münster
Druck: Hubert & Co., Göttingen



Gedruckt auf alterungsbeständigem Papier,
säurefrei gemäß ISO 9706

Printed in Germany

Vorwort

Der Religionsunterricht in einer religiös pluralen Großstadt wie Wien bietet für SchülerInnen in besonderer Weise die Chance, angesichts und im Horizont religiöser Pluralität mit- und voneinander zu lernen. Meine eigenen Erfahrungen als nebenamtlicher Religionslehrer an einem Gymnasium in Wien zeigten mir aber auch die speziellen Herausforderungen des Religionsunterrichts in einem solchen Kontext. Die gegenwärtige Organisationsform des Religionsunterrichts stellt einige Schulen vor schwierige Aufgaben, beispielsweise wenn an ihnen der Religionsunterricht mehrerer Kirchen und Religionsgesellschaften im Stundenplan zu administrieren ist.

Der religiös plurale Kontext prägt meine Arbeit als Religionslehrer und wissenschaftlicher Religionspädagoge an der Universität Wien, seit September 2014 an der Katholischen Privatuniversität Linz. Seine Chancen und Herausforderungen und die Frage, wie religiöse Bildung möglichst allen Schülerinnen und Schülern zuteil werden kann, bilden meine Forschungsinteressen. Mit dieser Studie liegt ein großer Teil meiner bisherigen religionspädagogischen Forschungstätigkeit vor. Sie stellt die überarbeitete Fassung meiner Dissertation dar, die im September 2013 an der Katholisch-Theologischen Fakultät in Wien angenommen und im Dezember 2013 verteidigt wurde. Univ.-Prof. Dr. Bert Roebben (Dortmund) und Ao. Univ.-Prof. Dr. Wolfgang Weirer (Graz) verfassten zu dieser Qualifikationsarbeit die Gutachten. Für ihre Bereitschaft, ein Gutachten anzufertigen, danke ich ihnen.

Am Gelingen dieser Arbeit waren viele Personen beteiligt – ihnen allen gebührt mein aufrichtiger Dank! An erster Stelle, ohne sie gäbe es diese Studie nicht in dieser Form, möchte ich mich bei jenen Personen bedanken, die sich bereit erklärten, an dieser Studie im Rahmen von Gruppendiskussionen mitzuwirken. Von den Mitgliedern der Wiener ‚Religionspädagogischen Sozietät‘ unter der Leitung von Univ.-Prof. DDr. Martin Rothgangel und Ao. Univ.-Prof. Dr. Robert Schelander erhielt ich regelmäßig Feedback zu meiner Untersuchung. Sie verfolgten und begleiteten ihren Verlauf von Anfang an und gaben mir kritisch-konstruktive Anregungen. Ihnen sei herzlich gedankt! Am Institut für Praktische Theologie der Katholisch-Theologischen Fakultät in Wien etablierte sich im Rahmen dieser Studie eine Gruppe, in der ich meine Interpretationen des empirischen Materials zur Diskussion stellte. MMag.a Elisabeth Fónyad-Kropf, Univ.-Prof. i.R. Dr. Martin Jäggle, Ao. Univ.-Prof.in Dr.in Andrea Lehner-Hartmann, Mag.a Teresa Schweighofer und MMMMMag.a Helena Stockinger gehörten dieser Gruppe an. Auch für ihr Engagement bedanke ich mich!

Dr.in Lucia Schöffl und Dr.in Barbara Vitovec übernahmen das Korrekturlesen, Usch Schmitz M.A. das Lektorat dieser Studie – vielen herzlichen Dank für die umsichtige Arbeit! Monika Mannsbarth und Christina Wachelhofer unterstützen mich in der Aufbereitung von Grafiken und Tabellen und gaben mir hilfreiche Tipps zur Formatierung dieser Arbeit – besten Dank! Mein Dank gilt auch Frank Sauer M.A. für seine Ratschläge.

Den Herausgeberinnen und Herausgebern danke ich für die Aufnahme meiner Studie in die Reihe ‚Religious Diversity and Education in Europe‘. Beate Plugge M.A. vom Waxmann Verlag gilt mein Dank für die professionelle Arbeit an der Publikation.

Mein ganz besonderer Dank gebührt meinem Dissertationsbetreuer Univ.-Prof. i.R. Dr. Martin Jäggle für die zahlreichen fachkundigen Gespräche, die anerkennenden und motivierenden Rückmeldungen zu dieser Studie und für die gute gemeinsame Arbeit im religionspädagogischen Terrain – herzlichen Dank!

Wien/Linz, im Februar 2015 *Philipp Klutz*

Inhalt

Einleitung

Die vorliegende Forschungsarbeit entspringt der Realität zunehmender religiöser Pluralität mit Folgen für den Religionsunterricht. Vor allem in Regionen und Städten, die besonders durch religiöse Pluralität gekennzeichnet sind, kann an einigen Schulstandorten der Religionsunterricht in seiner konfessionellen Organisationsform an Grenzen geraten, beispielsweise wenn wenige SchülerInnen an ihm teilnehmen. Welche Organisationsform des Religionsunterrichts jedoch den Herausforderungen religiöser Pluralität am ehesten gerecht wird, ist gegenwärtig Gegenstand kontroverser Diskussionen in der Religionspädagogik. Die Studie lässt sich vom Positionspapier des Österreichischen Religionspädagogischen Forums (ÖRF) leiten, das sich unter bestimmten Bedingungen für die Entwicklung kontextsensibler Modelle des Religionsunterrichts ausspricht. Ist aber eine andere Form für jene, die ihn an der Schule verantworten und mittragen, überhaupt denkbar?

Mit Hilfe von Gruppendiskussionen und der dokumentarischen Methode untersucht die Studie den schulinternen Diskurs um den Religionsunterricht an zwei höheren Schulen (allgemeinbildend und berufsbildend) in der Großstadt Wien, an denen der Religionsunterricht organisatorisch an Grenzen gerät. Die Erforschung dieser schulinternen Diskurse mit ihren vielfach impliziten Einstellungen gegenüber Religion und dem Religionsunterricht sind für die Entwicklung zukunftsweisender Formen des Religionsunterrichts von hoher Relevanz.

Die Untersuchung umfasst fünf Kapitel: Im ersten Teil findet eine einführende Problemanalyse statt. Es werden die Besonderheiten des Religionsunterrichts in Österreich und die (kontroverse) Auseinandersetzung um ihn dargelegt. Außerdem wird auf den Religionsunterricht im europäischen Kontext mit der wachsenden Aufmerksamkeit für religiöse Bildung eingegangen. Nicht ob, sondern wie der Religionsunterricht organisiert werden sollte, steht im Zentrum des durchaus strittigen Diskurses. Der Blick auf Europa zeigt, wie vielfältig der Religionsunterricht organisiert ist und welche Wege gefunden wurden, mit dem je spezifischen Kontext umzugehen (Kap. 1). Die methodologischen und methodischen Überlegungen dieser qualitativ-empirischen Studie werden im zweiten Kapitel eingehend dargelegt (Kap. 2). Die rekonstruierten kollektiv geteilten Orientierungsrahmen der beiden untersuchten Schulen werden in Fallbeschreibungen nachgezeichnet und in Schulfallbündelungen konzentriert dargestellt (Kap. 3 und Kap. 4). Eine daran anschließende fallübergreifende Bündelung führt zu fünf empirischen Befunden, die mit anderen empirischen Studien diskutiert werden. An diese Diskussion schließen sich religionspädagogisch motivierte Ausblicke, die sich in Plädoyers ausdifferenzieren und für die religionspädagogische Theorie und Praxis von besonderem Interesse sind (Kap. 5).

1. Einführende Problemanalyse

1.1 „Wenn der konfessionelle Religionsunterricht mancherorts an Grenzen gerät“[1] – zum Positionspapier des ÖRF 2009

Im Jahr 2009 legte das Österreichische Religionspädagogische Forum (ÖRF)[2] ein Positionspapier zum konfessionellen Religionsunterricht vor.[3] Dieses fordert von allen Bildungsinstitutionen, „sich konstruktiv mit Religion auseinander zu setzen.“ In besonderer Weise wird die Schule „als Ort allgemeiner Bildung“ mit ihrem religiösen Bildungsauftrag angesprochen. Der konfessionelle Religionsunterricht – verantwortet von den gesetzlich anerkannten Kirchen und Religionsgesellschaften[4] – leistet einen Beitrag zur Erfüllung dieses Auftrags der Schule. Das ÖRF betont die Bedeutung der Konfessionalität im Religionsunterricht, erteilt einer ausschließlich religionskundlichen Ausrichtung eine Absage, in der „über Religion und Religionen ‚nur‘ informiert wird“ und stellt den Anspruch, dass „Lehrende und Lernende mit ihren Überzeugungen, Haltungen und Bekenntnissen“ eine „existentielle Orientierung sowie kritische Reflexion von Religion und Kirche in der Vielfalt von Weltanschauungen“ ermöglichen, womit die identitätsbil-

1 ÖRF 2010, 62; vgl. dazu das Positionspapier im Anhang dieser Studie.

2 Im Jahr 1991 wurde das ÖRF gegründet. In seinen Statuten macht es sich selbst zum Ziel, religionspädagogische Diskurse zu fördern, seine Mitglieder in Forschung und Lehre zu unterstützen und gemeinsame Positionen zu erarbeiten. Die Religionspädagoginnen und -pädagogen, die an postsekundären bzw. tertiären Bildungseinrichtungen Österreichs und Südtirols tätig sind, zählen zu seinen Mitgliedern. Insofern ist das ÖRF eine ökumenische und interreligiöse Vereinigung. Außerdem zählt zu den wesentlichen Aufgaben des ÖRF die Durchführung einer Tagung jedes zweite Jahr, die Herausgabe einer Jahrespublikation sowie die Veröffentlichung religionspädagogischer Stellungnahmen aus aktuellen Anlässen. Vgl. Österreichisches Religionspädagogisches Forum 2013.

3 Vgl. ÖRF 2010. Bereits 1993 äußerte sich das ÖRF in einem Arbeitspapier über die Zukunft des Religionsunterrichts. Es wurden Überlegungen zu ‚Religion als Schulfach‘, ‚Diakonie in Schule und Religionsunterricht‘, ‚Konfessionalität des Religionsunterrichts‘ sowie ‚Schulpastoral und Religionsunterricht‘ angestellt. Das Arbeitspapier berichtet über adäquate Unterrichtsgestaltungen durch ReligionslehrerInnen angesichts veränderter gesellschaftlicher Verhältnisse. Dabei werden Möglichkeiten konkreter Kooperationsformen des konfessionellen Religionsunterrichts angeführt. Sie reichen von regelmäßigen Gesprächen der verschiedenen konfessionellen ReligionslehrerInnen, über gelegentlich gemeinsamen Religionsunterricht bis hin zu konfessionsübergreifenden Gottesdienstformen an Schulen. Vgl. ÖRF 1994. In einer Stellungnahme der interdiözesanen Berufsgemeinschaft der römisch-katholischen ReligionslehrerInnen Österreichs wird das Arbeitspapier des ÖRF in einigen Punkten als überarbeitungsbedürftig gesehen. Vgl. Interdiözesane Berufsgemeinschaft der ReligionslehrerInnen Österreichs (ibgrlö) 1994. Dass in Österreich in den 1990ern intensiv über die Zukunft des Religionsunterrichts in Österreich diskutiert wurde, zeigt sich an den unterschiedlichen Papieren, so auch in der ‚Vorauer Erklärung‘, die im Rahmen eines österreichweiten Fortbildungsseminars für LehrerInnen stattfand. Vgl. Zur Zukunft des Katholischen Religionsunterrichts in Österreich 1996.

4 Vgl. dazu das Kapitel 1.2 Religionsunterricht in Österreich im Kontext einer weltanschaulich und religiös pluralen Gesellschaft.

dende Dimension des Religionsunterrichts zur Sprache kommt. Zugleich weiß das ÖRF um den schulischen Kontext Bescheid, thematisiert religiöse Pluralität an der Schule und betrachtet einen produktiven Umgang mit ihr als unumgänglich. „Religionsunterricht hat daher sowohl die Identitätsentwicklung von Kindern und Jugendlichen als auch einen sachgerechten Umgang mit der Diversität von Weltanschauungen und Religionen im Blick.“ Beachtenswert ist die klare Position des ÖRF hinsichtlich des konfessionellen Religionsunterrichts unter bestimmten Bedingungen: „Wenn der konfessionelle Religionsunterricht mancherorts an Grenzen gerät – etwa aufgrund zu geringer TeilnehmerInnenzahlen – müssen kontextsensible, nach Schultyp und Standort differenzierte Modelle im Rahmen des von Kirchen und Religionsgesellschaften verantworteten Religionsunterrichts entwickelt werden, damit die Schule ihrer Verpflichtung zur religiösen Bildung nachkommen kann.“[5] Diese Formulierung des ÖRF legt nahe, dass der Religionsunterricht in seiner konfessionellen Organisationsform in Österreich an manchen Schultypen und Standorten faktisch mit erheblichen Problemen konfrontiert ist. Zudem erinnert diese Forderung an das bereits in den 1990ern vorgebrachte Plädoyer Buchers nach einer stärkeren Berücksichtigung regionaler Lösungen im Bereich des Religionsunterrichts.[6] Bucher macht auf den sozioökologischen Faktor Stadt-Land aufmerksam und geht von erheblichen regionalen Unterschieden im faktischen Religionsunterricht aus, weshalb eine nach Regionen differenzierte Analyse des Religionsunterrichts zweckmäßig sei. Dabei plädiert er, „für den RU die konzeptionellen Lösungen zu finden, die den konkreten sozioreligiösen Voraussetzungen am ehesten gerecht werden.“[7] So sollten je nach regionalen Gegebenheiten unterschiedliche Konzeptionen des Religionsunterrichts realisiert werden, vom konfessionellen, interkonfessionellen bis hin zum interreligiösen Religionsunterricht. Fokussierte Buchers Plädoyer noch primär auf didaktische Konzeptionen des Religionsunterrichts (innere Gestaltung),[8] wird in der Religionspädagogik mittlerweile ebenso die Zukunft seiner Organisationsform (äußere Gestaltung) unter dem „Prinzip der Regionalisierung“[9] betrachtet, da damit gerechnet wird,[10] dass sich „mit einer wachsenden Vielfalt unterschiedlicher Formen von Religionsunterricht in den verschiedenen Regionen […], aber auch mit Mischmodellen, die Elemente des Religionsunterrichts, der Religionskunde und des Ethikunterrichts – sei es kooperativ oder in anderer Weise – miteinander verbinden.“[11] Während dem Positionspapier des ÖRF und Buchers Plädoyer für regionale Lösungen die differenzierte Betrachtung des sozioreligiösen Kontextes ein Anliegen und die Grundausrichtung der daraus resultierenden Konsequenzen gemein sind, geht das Positionspapier in seiner Forderung einen Schritt weiter. Buchers Augenmerk auf Region findet im Positionspapier des ÖRF insofern eine Fortschreibung, als es darüber hinaus auch auf den Schultyp und Standort

5 ÖRF 2010, 62.
6 Bucher 1994.
7 Bucher 1994, 766.
8 Bucher konkretisiert seine Vorstellungen einer Regionalisierung des Religionsunterrichts auch im Hinblick auf Religionsbücher, Unterrichtsmaterialien und Inhalte. Vgl. Bucher 1994, 766.
9 Bucher 1994, 766.
10 Vgl. Mette 2007, 220 f.; Weirer 2011, 117.
11 Schweitzer 2006, 95 f.; vgl. zudem Mette 2007, 220 f.; Weirer 2011, 117.

achtet. Diese Fokussierung des ÖRF auf die konkrete Schule ist konsequent. Einerseits wird die Schule in ihrer religiösen Bildungsverantwortung angesprochen, andererseits drückt sich im Positionspapier die Sorge aus, dass sie mancherorts dieser Aufgabe nicht nachkommen kann. Durchweg wird religiöse Bildung, näherhin der Religionsunterricht als genuin schulpädagogischer Bildungsauftrag verstanden.[12]

Diese Studie nimmt deshalb das Positionspapier des ÖRF zum Anlass, dem Religionsunterricht in seiner konfessionellen Organisationsform in Österreich nachzugehen, der aufgrund unterschiedlicher Bedingungen mancherorts an seine Grenzen zu geraten droht.

1.2 Religionsunterricht in Österreich im Kontext einer weltanschaulich und religiös pluralen Gesellschaft

1.2.1 Religiöse Vielfalt und ‚Religionsunterricht im Plural' als wachsende Herausforderungen für Schulen

Der Religionsunterricht in Österreich[13] ist konfessionell gebunden. Den gesetzlich anerkannten Kirchen und Religionsgesellschaften auf der einen Seite und dem Staat auf der anderen Seite kommen unterschiedliche Verantwortungsbereiche zu. Die Besorgung des Religionsunterrichts zählt zu den inneren Angelegenheiten der Kirchen und Religionsgesellschaften: Sie erstellen Lehrpläne, verantworten Unterrichtsmaterialien,[14] setzen ReligionslehrerInnen für den Unterricht ein und beaufsichtigen den Religionsunterricht. Für die Finanzierung des Religionsunterrichts trägt der Staat Sorge: Er bezahlt das Gehalt der ReligionslehrerInnen und die Unterrichtsmittel wie Religionsbücher und Schulbibeln. Der Staat ist berechtigt und verpflichtet, „den Religionsunterricht in organisatorischer und schuldisziplinärer Hinsicht zu beaufsichtigen." (§ 2 Abs. 1 RelUG) Die Lehrpläne für den Religionsunterricht werden in alleiniger Verantwortung der Kirchen und Religionsgesellschaften erstellt, das zuständige Bundesministerium hat lediglich die Aufgabe, diese kundzutun. In dieser Aufgabenteilung kommt der österreichische Staat seiner weltanschaulichen Neutralität nach.[15]

12 Vgl. ÖRF 2010, 62.

13 Vgl. dazu einführend Jäggle/Klutz 2013, 71–74; vgl. zudem Weirer 2012, 32–38; Weirer 2013; Rinnerthaler 2004. Zu den rechtlichen Rahmenbedingungen siehe vor allem das Religionsunterrichtsgesetz (RelUG).

14 Staatlicherseits gibt es im RelUG lediglich eine inhaltliche Bestimmung zu den Unterrichtsmitteln: „Für den Religionsunterricht dürfen nur Lehrbücher und Lehrmittel verwendet werden, die nicht im Widerspruch zur staatsbürgerlichen Erziehung stehen." § 2 Abs. 3 RelUG.

15 Aufgrund der Gesetzeslage in Österreich sind die gesetzlich anerkannten Kirchen und Religionsgesellschaften faktisch alleinverantwortlich für religiöse Bildung an Schulen (innere Angelegenheit), jedoch sehen sie den Religionsunterricht als einen Beitrag für den religiösen Bildungsauftrag der Schule insgesamt. Vgl. dazu bspw. den Lehrplan für den römisch-katholischen Religionsunterricht. „Im Religionsunterricht verwirklicht die Schule in besonderer Weise ihren Auftrag zur Mitwirkung an der religiösen Bildung (§ 2 SchOG) in Form eines eigenen Unterrichtsgegenstandes. Dieser versteht sich als Dienst an den Schülerinnen und Schülern und an der Schule." Interdiözesanes Amt für Unterricht und Erziehung o.J., 2.

Für SchülerInnen, die einer gesetzlich anerkannten Kirche bzw. Religionsgesellschaft angehören, ist der Religionsunterricht ihres Bekenntnisses ein Pflichtgegenstand mit Abmeldemöglichkeit (Religions- und Weltanschauungsfreiheit). Für sie ist die Teilnahme am Religionsunterricht einer anderen Kirche bzw. Religionsgesellschaft nicht vorgesehen. Für alle anderen SchülerInnen kann der Religionsunterricht als Freigegenstand besucht werden.[16] Für jene, die am Religionsunterricht teilnehmen, wird dies im Zeugnis vermerkt, die erbrachten Leistungen werden benotet, und Religion kann als Prüfungsfach für die (Diplom- und) Reifeprüfung gewählt werden. Abhängig von der Zahl der SchülerInnen einer Klasse bzw. Lerngruppe stehen für den Religionsunterricht ein bis zwei Wochenstunden zur Verfügung. In der Regel verfügt lediglich der römisch-katholische Religionsunterricht über zwei Wochenstunden.

In Österreich besteht der Religionsunterricht im Plural. Gegenwärtig haben 16 gesetzlich anerkannte Kirchen und Religionsgesellschaften – zum Zeitpunkt der Erhebungsphase im Frühjahr 2012 waren es noch 14 –, das Recht, einen Religionsunterricht anzubieten, wobei 15 von diesem Recht Gebrauch machen.[17] Zu den gesetzlich anerkannten Kirchen und Religionsgesellschaften zählen:

- die Katholische Kirche
- die Evangelische Kirche A.B.[18] und H.B.[19]
- die Griechisch-Orientalische (= orthodoxe) Kirche
- die Israelitische Religionsgesellschaft
- die Islamische Glaubensgemeinschaft in Österreich
- die Koptisch-Orthodoxe Kirche in Österreich
- die Altkatholische Kirche Österreichs
- die Evangelisch-Methodistische Kirche in Österreich
- die Kirche Jesu Christi der Heiligen der Letzten Tage (Mormonen) in Österreich
- die Armenisch-Apostolische Kirche in Österreich
- die Neuapostolische Kirche in Österreich

16 Einzig die ‚Jehovas Zeugen in Österreich' bieten keinen Religionsunterricht an (Stand: Schuljahr 2014/15). Der Religionsunterricht ist an kaufmännischen und gewerblichen Berufsschulen – mit Ausnahme von Tirol und Vorarlberg – sowie an land- und forstwirtschaftlichen Berufsschulen Freigegenstand, zu dem sich die SchülerInnen schriftlich anzumelden haben. Vgl. § 1 Abs. 1 RelUG.

17 Zu den einzelnen Rechtsgrundlagen vgl. Bundeskanzleramt Österreich 2014a. Eingetragene religiöse Bekenntnisgemeinschaften sind von dieser Möglichkeit ausgenommen, da sie nicht den Status einer Körperschaft öffentlichen Rechts führen. So resümiert Schinkele mit Verweis auf den Gleichheitssatz, dass der „Ausschluss gesetzlich nicht anerkannter Kirchen und Religionsgesellschaften vom Religionsunterricht verfassungsrechtlich bedenklich und auch rechtspolitisch höchst unbefriedigend" sei. Schinkele 2004, 207; vgl. auch Hammer 2005.
Zu den eingetragenen religiösen Bekenntnisgemeinschaften zählen: Alt-Alevitische Glaubensgemeinschaft in Österreich, Bahá'í – Religionsgemeinschaft Österreich, die Christengemeinschaft – Bewegung für religiöse Erneuerung – in Österreich, Hinduistische Religionsgesellschaft in Österreich, Islamische-Schiitische Glaubensgemeinschaft in Österreich, Kirche der Siebenten-Tags-Adventisten, Pfingstkirche Gemeinde Gottes in Österreich; zu den einzelnen Rechtsgrundlagen vgl. Bundeskanzleramt Österreich 2014b.

18 Augsburgisches Bekenntnis = lutherisch

19 Helvetisches Bekenntnis = reformiert

- die Österreichische Buddhistische Religionsgesellschaft
- die Syrisch-Orthodoxe Kirche in Österreich
- Jehovas Zeugen in Österreich
- die Islamische Alevitische Glaubensgemeinschaft in Österreich
- die Freikirchen in Österreich[20]

Eine solche rechtliche Rahmenbedingung stellt eine europäische Besonderheit dar. Sie ist Ausdruck dafür, dass religiöse Vielfalt nicht zur Privatsache erklärt wird und religiöse Differenz an der Schule sichtbar ist. Bspw. können der islamische und der orthodoxe Religionsunterricht in Österreich auf eine bereits längere Tradition zurückblicken. So wird der islamische Religionsunterricht seit dem Jahr 1982/83 angeboten, der orthodoxe seit 1991/92. Beide sind durch ihre ReligionslehrerInnenbildung an Hochschulen sowie durch ihre eigenen Lehrpläne und Schulbücher an Österreichs Schulen etabliert.[21] Hier nehmen SchülerInnen unterschiedlicher Nationen und Sprachen gemeinsam am Religionsunterricht ihres Bekenntnisses in deutscher Sprache teil. Dies ermöglicht gemeinsame Lernprozesse, wodurch ein Beitrag zur Integration geleistet wird, zumal SchülerInnen dieser Bekenntnisse zu einem großen Teil nicht aus Österreich stammen.[22]

Durch die Gesetzeslage (unabhängig von der Anzahl ihrer Mitglieder und dem Zeitpunkt ihrer gesetzlichen Anerkennung) und die damit verbundene Gleichberechtigung wird eine Begegnung auf Augenhöhe ermöglicht. Eine solche Rechtsstellung ist besonders förderlich für ökumenische und interreligiöse Kooperationen.[23] Zugleich stellt religiöse Vielfalt einzelne Schulen vor besondere Herausforderungen in der Organisation des Religionsunterrichts – nicht zuletzt in der Gestaltung des Stundenplans –, wenn mehrere Kirchen und Religionsgesellschaften das Recht haben, an einer Schule einen Religionsunterricht anzubieten. „Je religiös pluraler eine Schule wird, umso schwieriger wird allein die Organisation des Religionsunterrichts der verschiedenen Kirchen und Religionsgesellschaften. Verstärken sich auch noch Tendenzen zur Abmeldung vom Religionsunterricht, gerät er gänzlich an den Rand schulischer Wahrnehmung und an den Rand des Unterrichtstages, vereinzelt wird er dann auch außerhalb des Schulgebäudes erteilt. Diesen Prozess kann die Administration einer Schule beschleunigen oder behindern."[24] So sind die Auswirkungen auf den Religionsunterricht massiv,

20 ‚Freikirchen in Österreich' ist ein Zusammenschluss von fünf Freikirchen und deren Gemeinden.

21 „Der islamische Religionsunterricht, der in Österreich seit 1982/83 angeboten wird, ist weiter im Ausbau. Im Schuljahr 2010/11 waren 430 Lehrerinnen und Lehrer an ca. 2.000 Schulstandorten im Einsatz und betreuten ca. 57.000 Schülerinnen und Schüler. Der orthodoxe Religionsunterricht begann 1991/92, sein Ausbau erhielt 2005 mit der Errichtung des orthodoxen Schulamtes eine neue Dynamik. Ca. 70 Lehrerinnen und Lehrer an 800 Standorten, die Hälfte davon in Wien, unterrichten derzeit über 10.000 Schülerinnen und Schüler." Jäggle/Klutz 2013, 79 f. Für einen Überblick über den islamischen Religionsunterricht in Österreich vgl. Heine/Lohlker/Potz 2012, 103–113. vgl. v.a. Schulamt der islamischen Glaubensgemeinschaft in Österreich; Orthodoxes Schulamt für Österreich.

22 Vgl. Shakir 2011, 58 f.; vgl. dazu zudem das Kapitel 2.3.1.1 Religiöse Pluralität in der Großstadt Wien.

23 Vgl. Jäggle/Klutz 2013, 82 f.

24 Jäggle/Klutz 2013, 79.

wenn er primär in Randstunden stattfindet. Die Abmeldebereitschaft nimmt dann zu,[25] und durch die geringe Zahl an TeilnehmerInnen werden klassen-, schulstufen-, schulstandort- und schulartübergreifenden Lerngruppen gebildet.[26] „Der Stundenplan kann als die Visitenkarte der Schule gelten, an der erkennbar ist, welcher Stellenwert dem Religionsunterricht von der Schulleitung bzw der jeweiligen Schule insgesamt gegeben wird bzw auch gegeben werden kann, denn die religiöse Pluralisierung der Gesellschaft hat nachhaltige Auswirkungen auf die Schule."[27] Die rechtlichen Rahmenbedingungen zum Religionsunterricht weisen somit zwei Seiten einer Medaille auf: Zum einen wird religiöse Vielfalt strukturell sichtbar und erfährt eine Würdigung, zum anderen stellt sie einzelne Schulen angesichts religiöser Vielfalt vor die Herausforderung, mit dieser Situation angemessen umzugehen, wodurch zugleich die Neigung von Schule verstärkt wird, „Differenz und besonders religiöse Differenz zu privatisieren, zu verdrängen oder auszublenden".[28]

1.2.2 Zur Auseinandersetzung um den Religionsunterricht in der Debatte über den Ethikunterricht

Die Diskussion um den Religionsunterricht in Österreich findet ihren Niederschlag auch in der Debatte um den Ethikunterricht,[29] der in Österreich allerdings nicht flächendeckend angeboten wird. Wurde anfänglich dem Ethikunterricht von Seiten der römisch-katholischen Kirche Misstrauen und Abwehr entgegengebracht, da seine Stellung im Fächerkanon im Allgemeinen und das Verhältnis zum Religionsunterricht im Besonderen strittig war,[30] findet es mittlerweile auch die österreichische Bischofskonferenz „angebracht, für jene Schüler, die aus vielfältigen Gründen keinen konfessionellen Religionsunterricht besuchen, einen verpflichtenden Ethikunterricht vorzusehen."[31] Auch in der politischen Diskussion ist der Ethikunterricht Thema, zuletzt prominent in einer parlamentarischen Enquete im Mai 2011.[32]

25 Vgl. Ritzer 2003, 100–103.

26 Zusammenlegungen von Schülerinnen und Schülern zu Lerngruppen betreffen vor allem zahlenmäßig kleine Kirchen und Religionsgesellschaften. Vgl. dazu Potz/Schinkele 2005; Schinkele 2007.

27 Jäggle 2011, 10.

28 Jäggle 2009, 54.

29 Zum Ethikunterricht in Österreich vgl. einführend Jäggle/Klutz 2013, 81 f.

30 Vgl. besonders die Debatte zwischen Hemel und Mann in den 1990ern. Vgl. Hemel 1991a; Mann 1991; Hemel 1991b; Hemel 1992. Vgl. zudem die ausführliche Diskussionsdarstellung um den Ethikunterricht in Österreich in: Bucher 2001, 37–47; Forschungsstelle für Ethik und Wissenschaft im Dialog; vgl. zudem Jäggle/Anzengruber 1999; Auer 2002.

31 Vgl. Österreichische Bischofskonferenz 2009; Mann 2011. Die evangelische Kirche A. B. in Österreich spricht sich für eine flächendeckende Einführung des Ethikunterrichts in der Sekundarstufe II aus. Begründet wird dies mit „der fortschreitenden Säkularisierung", „dem Respekt vor dem Grundrecht der Religionsfreiheit, das die Abmeldemöglichkeit vom Religionsunterricht begründet" sowie mit dem „klaren Auftrag aus der österreichischen Verfassung und den Zielbestimmungen zur österreichischen Verfassung und den Zielbestimmungen zur österreichischen Schule." Bünker 2011, 44 f.; Evangelische Kirche in Österreich 2011.

32 Vgl. Parlamentarische Enquete 2011.

Bis heute besteht in Österreich kein an allen Schulen verpflichtendes Unterrichtsfach für jene SchülerInnen, die keinen Religionsunterricht besuchen, obschon er auf eine über 17-jährige Geschichte – beginnend mit dem Schuljahr 1997/98 – zurückblicken kann und positiv evaluiert wurde.[33] Zunächst in drei von neun Bundesländern und an insgesamt acht Schulstandorten als Schulversuch in der Sekundarstufe II gestartet, ist der Ethikunterricht mittlerweile in allen Bundesländern und im Schuljahr 2013/14[34] an jedem vierten Schulstandort mit Sekundarstufe II (221 Schulstandorte; 25,2%) bzw. an 30,0% aller Schulen mit Sekundarstufe II ohne konfessionelle Trägerschaft[35] vorhanden. Unterschiede in der Verbreitung des Ethikunterrichts können hinsichtlich des Schultyps und der Bundesländer festgestellt werden, wie aus der nachfolgenden Tabelle ersichtlich wird.

Der Anteil des Ethikunterrichts an AHS[36] ist gegenüber BMHS[37] mehr als doppelt so hoch: 43,8% der AHS (123 von 281 Schulen ohne konfessionelle Trägerschaft) und 21,5% der BMHS (98 von 456 Schulen ohne konfessionelle Trägerschaft) bieten einen Ethikunterricht an. Sodann lassen sich regionale Besonderheiten beobachten. In einigen Bundesländern ist Ethikunterricht nahezu flächendeckend an AHS ohne konfessionelle Trägerschaft vorhanden, so zum Beispiel in Salzburg (81,0%) und Vorarlberg (83,3%), Kärnten bildet mit 10,0% das Schlusslicht. Die nach Regionen und Schultypen differenzierte Betrachtung zeigt, dass mancherorts ein großes Ungleichgewicht in den Bildungsmöglichkeiten von Schülerinnen und Schülern besteht. Ein Grund dafür könnte in seiner jetzigen Form als Schulversuch liegen, der wesentlich von der Schulpolitik der jeweiligen Schule selbst – die Schule hat aus den ihr autonom zur Verfügung stehenden Werteinheiten den Ethikunterricht als Schulversuch zu finanzieren – als auch von der föderalen Schulaufsichtsbehörde abhängt.[38] Sowohl der wissenschaftliche Evaluationsbericht Buchers als auch VertreterInnen unterschiedlicher Institutionen[39] optieren für eine flächendeckende Einführung des Ethikunterrichts in das Regelschulwesen Österreichs, was jedoch aufgrund budgetärer Engpässe nicht wahrscheinlich ist. Es gibt zwar „Bildungsbereiche, die können von einem Schulfach nur begrenzt wahrgenommen werden, wie etwa Ethik, Ästhetik, Religion, Philosophie", denn sie „sind der Schule als ganzes aufgegeben, sie müssen prinzipiell wahrgenommen werden, berühren alle Gegenstände und sind in gewisser Weise Unterrichtsprinzipien",[40] wohingegen gute Gründe dafür sprechen, Ethik als eigenständiges Unterrichtsfach einzurichten, weil dadurch dieser Bildungsbereich strukturiert und verbindlich behandelt werden wür-

33 Bucher 2001.
34 Im Schuljahr 2014/15 sind es 216 Schulen. Aufgrund noch nicht publizierter Daten der Statistik Austria können keine weiteren Angaben zum Schuljahr 2014/15 gemacht werden.
35 An konfessionellen Schulen ist der Religionsunterricht Pflichtgegenstand ohne Abmeldemöglichkeit für alle SchülerInnen.
36 AHS = Allgemeinbildende höhere Schule
37 BMHS = Berufsbildende mittlere/höhere Schule
38 Zu den rechtlichen Rahmenbedingungen von Schulversuchen vgl. § 7 SchOG.
39 Vgl. Parlamentarische Enquete 2011.
40 Jäggle 1999, 7.

*Tabelle 1: Ethikunterricht in Österreich**

	BMHS						AHS					
Schuljahr	**09/10**	**10/11**	**11/12**	**12/13**	**13/14**	**14/15**	**09/10**	**10/11**	**11/12**	**12/13**	**13/14**	**14/15**
Burgenland												
Schulen ohne konf. Trägerschaft	20	21	20	22	22		8	8	8	8	8	
Schulstandorte mit Ethik	12	11	12	13	12	12	3	3	4	4	4	4
Anteil in %	60,0	52,4	60,0	59,1	54,5		37,5	37,5	50,0	50,0	50,0	
Kärnten												
Schulen ohne konf. Trägerschaft	37	36	36	37	35		20	20	20	20	20	
Schulstandorte mit Ethik	2	2	3	3	3	2	2	2	2	2	2	2
Anteil in %	5,4	5,6	8,3	8,1	8,6		10,0	10,0	10,0	10,0	10,0	
Niederösterreich												
Schulen ohne konf. Trägerschaft	96	94	93	93	93		46	46	46	48	49	
Schulstandorte mit Ethik	11	11	15	16	15	15	7	7	13	15	15	14
Anteil in %	11,5	11,7	16,1	17,2	16,1		15,2	15,2	28,3	31,3	30,6	
Oberösterreich												
Schulen ohne konf. Trägerschaft	90	87	86	86	86		35	35	35	35	35	
Schulstandorte mit Ethik	20	20	19	19	19	19	28	28	28	28	28	28
Anteil in %	22,2	23,0	22,1	22,1	22,1		80,0	80,0	80,0	80,0	80,0	
Salzburg												
Schulen ohne konf. Trägerschaft	32	32	32	33	34		22	21	21	21	21	
Schulstandorte mit Ethik	9	9	9	9	9	9	15	15	17	17	17	17
Anteil in %	28,1	28,1	28,1	27,3	26,5		68,2	71,4	81,0	81,0	81,0	

Steiermark												
Schulen ohne konf. Trägerschaft	85	84	86	79	75		42	42	42	42	42	
Schulstandorte mit Ethik	12	11	11	12	12	10	12	12	13	13	13	13
Anteil in %	14,1	13,1	12,8	15,2	16,0		28,6	28,6	31,0	31,0	31,0	
Tirol												
Schulen ohne konf. Trägerschaft	45	45	44	45	47		18	18	18	18	18	
Schulstandorte mit Ethik	16	17	17	20	20	20	13	13	13	13	13	13
Anteil in %	35,6	37,8	38,6	44,4	42,6		72,2	72,2	72,2	72,2	72,2	
Vorarlberg												
Schulen ohne konf. Trägerschaft	16	16	16	14	14		11	12	12	12	12	
Schulstandorte mit Ethik	3	3	3	3	3	3	9	10	10	10	10	10
Anteil in %	18,8	18,8	18,8	21,4	21,4		81,8	83,3	83,3	83,3	83,3	
Wien												
Schulen ohne konf. Trägerschaft	51	50	50	49	50		73	74	75	75	76	
Schulstandorte mit Ethik	4	4	4	5	5	5	16	17	21	21	21	20
Anteil in %	7,8	8,0	8,0	10,2	10,0		21,9	23,0	28,0	28,0	27,6	
Österreich												
Schulen ohne konf. Trägerschaft	472	465	463	458	456		275	276	277	279	281	
Schulstandorte mit Ethik	89	88	93	100	98	95	105	107	121	123	123	121
Anteil in %	18,9	18,9	20,1	21,8	21,5		38,2	38,8	43,7	44,1	43,8	

** Eigene Darstellung. Bei den Daten handelt es sich um nicht veröffentlichtes Material der Statistik Austria und des Bundesministeriums für Unterricht, Kunst und Kultur bzw. des Bundesministeriums für Bildung und Frauen (seit 2014).*

de.[41] Auch wenn der Ethikunterricht den Religionsunterricht stützt,[42] wurden von den Schulen bei der notwendigen Beantragung des Ethikunterrichts als Schulversuch primär pädagogische Gründe vorgebracht.[43] Es wurde dafür plädiert, den Ethikunterricht als Pflichtfach für jene SchülerInnen einzurichten, die keinen konfessionellen Religionsunterricht besuchen, was die Eigenständigkeit des Faches betonen würde. Nichtsdestotrotz zeigen sich Bezüge zum Religionsunterricht, die alleine schon von der Genese dieses Faches her nicht wegzudenken sind und auch in der Initiative von Religionslehrerinnen und -lehrern bestehen, Ethikunterricht als Schulversuch einzuführen.[44] Gewiss weisen beide Unterrichtsgegenstände ihre je spezifischen Fächerprofile auf,[45] dennoch kommen sie dem religiös-ethischen Bildungsauftrag der Schule nach, bei der Entwicklung junger Menschen „nach den sittlichen, religiösen und sozialen Werten" (§ 2 Abs. 1 SchOG) mitzuwirken.[46] Was beide Unterrichtsfächer realistisch leisten, konnte Ritzer in einer Längsschnittstudie zu ausgewählten Kompetenzbereichen (‚Sinndimension', ‚Umgang mit Pluralität' und ‚Wissen') eindrucksvoll aufweisen. In seiner auf das Bundesland Salzburg fokussierten Studie befragte er SchülerInnen, die entweder am Religions- oder Ethikunterricht bzw. an keinem dieser Fächer teilnahmen. Die Studie richtet ihr Augenmerk auf die Frage, wie sich eine Teilnahme am Religions- bzw. Ethikunterricht auf bestimmte Kompetenzbereiche auswirkt.[47] Die Ergebnisse sind ernüchternd: „Religionsunterricht kann Wissensinhalte vermitteln und eine kritische Auseinandersetzung mit Inhalten begünstigen. Es kann von ihm nicht gefordert werden, dass er verlässlich habituelle Veränderungen leistet. Religionsunterricht kann dazu lediglich einen (bescheidenen) Beitrag leisten."[48] Bemerkenswert ist ein Teilergebnis dieser Studie. SchülerInnen, die an einem Ethikunterricht teilnehmen, sind weniger ausländerfeindlich als jene, die einen Religionsunterricht bzw. keinen dieser beiden Gegenstände besuchen. Die Ausländerfeindlichkeit ist bei katholischen Schülerinnen und Schülern höher als bei

41 Vgl. Scharer 1997, 380 f.; Bucher 2001, 32; Jäggle/Krobath 2009, 52–54. Pointiert bringt Mette dies auf den Punkt: „Gleichwohl ist es sinnvoll, für die Thematisierung ethischer und religiöser Fragen und Inhalte eigene Fächer vorzusehen, nicht zuletzt weil nüchtern davon auszugehen ist, dass nur solche Bildungsinhalte auf Dauer im schulischen Lehr- und Lernplan berücksichtigt werden, die auch durch ein eigenes Fach vertreten sind." Mette 2007, 213.

42 Vgl. Ritzer 2010, 424.

43 „Begründet wurde Ethikunterricht primär aus pädagogischer Verantwortung und weniger, um ‚Religionsflüchtlinge' abzuschrecken." Bucher 2001, 22.

44 Vgl. Bucher 2001, 35–56, 261–263.

45 Vgl. bspw. Göllner 2002; Fiechter-Alber 2004; Langer 1994; Scharer 1997, 380 f.; Mette 2010; Bünker 2011, 45.

46 „Die österreichische Schule hat die Aufgabe, an der Entwicklung der Anlagen der Jugend nach den sittlichen, religiösen und sozialen Werten sowie nach den Werten des Wahren, Guten und Schönen durch einen ihrer Entwicklungsstufe und ihrem Bildungsweg entsprechenden Unterricht mitzuwirken. Sie hat die Jugend mit dem für das Leben und den künftigen Beruf erforderlichen Wissen und Können auszustatten und zum selbsttätigen Bildungserwerb zu erziehen." § 2 Abs. 1 SchOG; vgl. zudem Adam 2000, 135–137.

47 Nach Ritzer beanspruchen seine Daten aus dem Bundesland Salzburg österreichweit Geltung. Vgl. Ritzer 2010, 100, 111–115. Dieser Annahme kann nur bedingt zugestimmt werden, unterscheidet sich doch die Großstadt Wien u. a. in ihrer sozioreligiösen Zusammensetzung deutlich von den übrigen Bundesländern in Österreich.

48 Ritzer 2010, 425.

evangelischen und jenen ohne religiöses Bekenntnis. Zudem steigt sie mit zunehmender Urbanität.[49] Bereits dieses Teilergebnis gibt zu denken, ist doch der Umgang mit Pluralität eine zentrale Aufgabe von Schulen.[50] Wenn vom Religionsunterricht erwartet wird, dass er einen Beitrag zum friedlichen Zusammenleben leistet, hätte dies Folgen für seine konzeptionelle Ausrichtung. Doch dass ein Religionsunterricht, der bspw. großen Wert auf interreligiöses Lernen legt, die Ausländerfeindlichkeit tatsächlich senkt, wäre zwar wünschenswert, wurde bisher aber noch nicht empirisch überprüft.

Jüngst spricht sich Bucher für die Einführung eines „allgemein verpflichtenden Unterrichtsgegenstandes ‚Ethik und Religionen'"[51] aus, bei dem „sich Vertreter von Kirchen/Religionen und Weltanschauungsgruppen (Konfessionsfreie) mit Repräsentanten des Staates zusammensetzen, um gemeinsam zu klären: *Welche ethische und religionskundliche Bildung brauchen* alle *jungen* Österr*eicherInnen*?"[52] Während er 2001 noch einen „Pflichtgegenstand für alle SchülerInnen, die nicht an einem Religionsunterricht teilnehmen",[53] empfiehlt, macht er sich nun für den allgemein verpflichtenden Unterrichtsgegenstand ‚Ethik und Religionen' stark. Dieser wäre letztendlich vom Staat alleine zu verantworten, könnte sich inhaltlich am Projekt ‚Weltethos' von Hans Küng orientieren und sollte von eigens ausgebildeten Lehrerinnen und Lehrern erteilt werden.[54] Konsequenterweise müsse über „die geltenden legistischen Rahmenbedingungen des Religionsunterrichts" nachgedacht werden, und ob sie – so Bucher – „den sozioreligiösen Gegebenheiten und religionspädagogischen Fakten zu Beginn des 21. Jahrhunderts noch angemessen"[55] seien. Buchers Argumentation stützt sich im Wesentlichen auf die von ihm durchgeführte positive wissenschaftliche Evaluation des Ethikunterrichts aus dem Jahr 2001,[56] eine nach zehn Jahren an der Universität Wien[57] und im Frühjahr 2013 replizierte Evaluationsstudie,[58] die zunehmende Zahl an Konfessionslosen und die Behauptung, der faktische Religionsunterricht sei „schon längst nicht mehr so kirchlich-konfessionell, wie sich dies viele Kirchenvertreter vorstellen – oder wünschen."[59] In diesem Zusammenhang führt er seine ReligionslehrerInnen-Studie an, die eine stärkere Befürwortung eines religionswissenschaftlichen als eines katechetischen Religionsun-

49 Vgl. Ritzer 2010, 338–346. Veränderungen nach einem Schuljahr im Bereich ‚Umgang mit Pluralität' konnten aufgrund zu geringer Fallzahlen nicht festgestellt werden. Die Skala ‚Ausländerfeindlichkeit' ist davon ausgenommen. Es bestehen keine konfessionellen Unterschiede.

50 Vgl. dazu das Kapitel 1.3 Religiöse Bildung und Religionsunterricht im Kontext Europa.

51 Bucher 2014, 15.

52 Bucher 2014, 95 [Hervorhebungen im Original] Vgl. ebenso Bucher 2011, 36. Diese von Bucher vorgeschlagene Lösung deckt sich mit dem Vorschlag Osers, der sich bei 13- bis 17-jährigen Jugendlichen anstelle einer konfessionellen Religionslehre für eine Religionskunde ausspricht. Vgl. Oser 1996, 157.

53 Bucher 2001, 33. [Im Original fett P.K.] Vgl. die Empfehlungen von Bucher in: Bucher 2001, 32–34, 288–312.

54 Vgl. Bucher 2014, 96–101.

55 Bucher 2011, 35.

56 Vgl. Bucher 2001.

57 Vgl. Clark-Wilson 2011.

58 Vgl. Bucher 2014, 72–90.

59 Bucher 2011, 34.

terrichts festgestellt hat. Was ReligionslehrerInnen mit katechetischen und religionswissenschaftlichen Zielvorstellungen im Religionsunterricht verbinden, kann in einer empirisch-quantitativen Studie nicht vollends erhoben werden.[60] Auffallend in Buchers Argumentation ist jedoch die weitgehende Vermengung von katechetischem und konfessionellem Religionsunterricht, von rigidem Konfessionalismus und konfessioneller Ausrichtung des Faches. Eine solche Vermengung wird den religionsdidaktischen Zielsetzungen in ihrer Differenziertheit nicht gerecht. Der konfessionelle Religionsunterricht ist nicht a priori mit einem katechetischen Religionsunterricht gleichzusetzen.[61] Die erforderliche Differenzierung zeigen Grimmitts dreifache idealtypische Unterteilung religionsunterrichtlicher Zielperspektiven in ‚learning in religion', ‚learning from religion' und ‚learning about religion'[62] und Roebbens Erweiterung dieser Unterteilung durch ‚learning in/through religion'.[63] Auch wenn es kirchlicherseits Stimmen gibt, die sich wieder einen katechetischen Religionsunterricht in der Schule wünschen, ist doch spätestens „seit der Würzburger Synode […] auch kirchenoffiziell dokumentiert, dass der Religionsunterricht in der Schule nicht der kirchlichen Nachwuchssicherung dient, sondern einen möglichst uneigennützigen Dienst der Kirche an den SchülerInnen und an der ganzen Schule darstellt."[64]

Die Evaluations- sowie die beiden Replikationsstudien weisen bemerkenswerte Ergebnisse bei den Anmeldemotiven zum Ethikunterricht auf. So lassen sich beim Item „weil kein Unterricht in meiner Religionsgemeinschaft angeboten wird"[65] die größten Differenzen in der Religionszugehörigkeit der SchülerInnen feststellen. Dieses Item ist bei den orthodoxen, muslimischen sowie bei jenen Schülerinnen und Schülern, die einer zahlenmäßig kleinen Religionsgemeinschaft angehören, „*das* Teilnahmemotiv schlechthin"[66] für den Ethikunterricht. 2001 stellt Bucher noch zu Recht die Überlegung

---

60 Die von Bucher angelegte Studie nimmt genau genommen nicht den Religionsunterricht, sondern die Zielvorstellungen der ReligionslehrerInnen in den Blick. Um den faktischen Religionsunterricht zu untersuchen, wären Studien zur Unterrichtsforschung durchzuführen. Diesem Forschungsfeld widmete sich u. a. die ‚religionspädagogische Forschungsgruppe Essen' (rpfe), indem sie Religionsstunden videografisch aufzeichnete und analysierte. Vgl. Englert/Hennecke/Kämmerling 2014. Welche religionsdidaktischen Zielvorstellungen ReligionslehrerInnen in 16 europäischen Ländern präferieren, wurde im Forschungsprojekt TRES untersucht. Vgl. Ziebertz/Riegel 2009; Jakobs 2009; Popp 2013.

61 Vgl. bspw. Hilger/Kropač/Leimgruber [6]2010.

62 Vgl. Grimmitt 2000.

63 Vgl. Roebben [3]2012, 133–156.

64 Scharer 1997, 379; vgl. Bertsch u. a. 1976. In ähnlicher Weise und sehr pointiert in Bezug auf den Religionsunterricht in Deutschland auch Englert: „Konfessionell ist dieser Religionsunterricht nicht mehr, weil er Kinder und Jugendliche zur Anerkennung eines bestimmten Bekenntnisses führen will (Zielsetzung); konfessionell ist er vielmehr insofern, als er die Auseinandersetzung mit den Traditionen einer bestimmten Religionsgemeinschaft für die auch heute ergiebigste Grundlage religiöser Bildung und Kompetenzentwicklung hält (Ausgangspunkt bzw. Bezugsrahmen)." Englert 2014a, 155 f.; vgl. Schröder 2014b. Mit dem Verweis auf aktuell geltende Lehrpläne in Österreich vgl. Jäggle 2011, 7 f.; vgl. das Kapitel 1.4.1 Das Fach Religion ist begründungspflichtig.

65 Bucher 2001, 186.

66 Bucher 2001, 187. [Hervorhebungen im Original] Auch in den beiden Replikationsstudien bestehen bei diesem Item ähnliche Unterschiede hinsichtlich der Religionszugehörigkeit.

an, ob diese SchülerInnen „in einem eigenen Religionsunterricht nicht besser ‚beheimatet' wären". Auch in diesem Zusammenhang plädiert er dafür, den Ethikunterricht in das österreichische Regelschulwesen, mittlerweile ‚Ethik und Religionen' als neues Unterrichtsfach für alle SchülerInnen verpflichtend einzuführen, da eine religiös heterogene Lerngruppe „eine Chance für wirklichen interreligiösen Dialog"[67] sei, „in dem nicht nur die Frage nach dem guten Leben (das ursprünglichste Thema der Ethik) gestellt wird, sondern auch die nach dem Woher, dem Wozu, dem Wohin."[68] Mit diesem Plädoyer ist zugleich eine radikale Veränderung bzw. Auflösung des konfessionellen Religionsunterrichts[69] und seiner didaktischen Konzeption verbunden. Kirchen und Religionsgesellschaften hätten nicht länger die religiöse Bildungsverantwortung an öffentlichen Schulen wahrzunehmen, denn diese wäre dann ausschließlich die Aufgabe des Staates.[70] „Auch wenn dieses Modell von Religionsunterricht organisatorisch einfacher ist, birgt es in sich die große Gefahr einer Verstaatlichung der Schule, Monopolisierung einer staatlichen Ethik, Ideologisierung und Funktionalisierung der Religion/en."[71] Schließlich drängt sich in diesem Zusammenhang die Frage auf, ob ein allgemeiner Unterricht ‚Ethik und Religionen' die angemessene Organisationsform ist, um in einen „wirklichen interreligiösen Dialog"[72] treten zu können. Kann ein derart konzipiertes Unterrichtsfach solche Lernchancen eröffnen, wenn es keine konfessionelle Ausrichtung hat?

Die Zunahme religiös heterogener Lerngruppen an Schulen bildet einen Ausgangspunkt, um darüber nachzudenken, wie religiöse Bildung an öffentlichen Schulen organisiert werden sollte. Die Aktivitäten des Europarates und der OSZE, der Organisation für Sicherheit und Zusammenarbeit in Europa, belegen eindrücklich, wie mit dieser Frage in einem europäischen Horizont konstruktiv umgegangen wird.

SchülerInnen, die einer zahlenmäßig kleinen Religionsgemeinschaft angehören, stimmen diesem Item deutlich häufiger zu als andere. Auffallend sind einige markante Differenzen zwischen Buchers Evaluationsstudie aus dem Jahr 2001 und den beiden Replikationsstudien. Während 2001 muslimische SchülerInnen zu 53% und orthodoxe zu 60% angaben, sie nehmen am Ethikunterricht teil, da kein eigener Religionsunterricht angeboten werde, fällt die Zustimmung zu diesem Item in den beiden Replikationsstudien z.T. signifikant geringer aus. So gaben 2010 30,4% der muslimischen und 68,6% der orthodoxen SchülerInnen dies als Anmeldemotiv an, 2013 waren es 25% bzw. 30%. Vgl. Bucher 2001, 186; Clark-Wilson 2011, 60–62; Bucher 2014,75 f. Diese Unterschiede könnten eventuell auf die zunehmende Etablierung des islamischen und orthodoxen Religionsunterrichts in Österreich während der letzten Jahre zurückgeführt werden.

67 Bucher 2001, 188.

68 Bucher 2011, 36.

69 Erfahrungen eines vom Staat organisierten und verantworteten Ethik- und Religionskundeunterrichts sind in Europa vorhanden, so z. B. ‚Lebensgestaltung-Ethik-Religionskunde' (Brandenburg), ‚Ethik und Religionen' (Kanton Luzern), ‚Religion und Kultur' (Kanton Zürich). Vgl. dazu u. a. Kenngott 2014; Kramer 2013; Raters 2013; Borck/Schluß 2009, 104–106; Edelstein 2001; Kilchsperger 2014; Schlag 2013a, 131–134, 139–145; Schlag 2013b; Helbling u. a. 2013; Leimgruber 2013; Kunz u. a. 2005; Dienststelle Volksschulbildung des Kantons Luzern 2011.

70 Vgl. Bucher 2014, 98; kritisch zur staatlichen Alleinverantwortung vgl. Schlag 2009, 165–168; so auch Körtner 2010, 146–148.

71 Filipović 2011, 243.

72 Bucher 2001, 188.

1.3 Religiöse Bildung und Religionsunterricht im Kontext Europa[73]

1.3.1 Umgang mit religiöser Vielfalt

Dass Religion Teil der Gesellschaft und Thema der Allgemeinbildung ist, scheint in Europa zunehmend politischer Konsens zu sein. Die Zunahme weltanschaulicher und religiöser Pluralität (u. a. durch Migration) und die Ereignisse um 9/11 stärkten dieses Bewusstsein. Letztere bildeten die Initialzündung, sich auf europäischer Ebene eingehend mit Religion und religiöser Vielfalt zu beschäftigen. In zahlreichen Dokumenten[74] betont der Europarat die Bedeutung der Religionsgemeinschaften für den interkulturellen Dialog zur „Wahrung und Förderung der Menschenrechte, der Demokratie und des Rechtsstaats“[75]. Zudem organisiert er Treffen mit Religionsgemeinschaften und tritt mit diesen in Dialog, um sich über gemeinsame Anliegen wie z. B. Frieden, Bildung und Menschenrechte auszutauschen. Der Europarat geht in seinem ‚Weißbuch zum Interkulturellen Dialog‘ der Frage nach, „inwieweit der interkulturelle Dialog dazu beitragen kann, die Vielfalt wertzuschätzen und zugleich den sozialen Zusammenhalt zu wahren.“[76] Dialog ist für ihn ein Schlüsselbegriff. Werde „kein Dialog geführt, trägt dies viel dazu bei, ein stereotypes Bild vom anderen zu zeichnen, ein Klima des gegenseitigen Misstrauens, der Spannung und Angst zu erzeugen, Minderheiten zu Sündenböcken zu machen und im weiteren Sinne Intoleranz und Diskriminierung zu fördern.“[77] Im Rahmen des interkulturellen Dialogs leiste religiöse Bildung, insbesondere im schulischen Primar- und Sekundarunterricht, einen wesentlichen Beitrag, um „Religionen und Weltanschauungen zu verstehen und Vorurteile zu verhindern.“ Pointiert spricht er sich für einen Unterricht aus, in dem „religiöse Fakten und Überzeugungen vermittelt“ und „Kenntnisse über *alle* Religionen und Weltanschauungen und ihre Geschichte“ erworben werden. Entgegen der Vorstellung einer religionsfreien Schule sind „Maßnahmen zur Verbesserung des gegenseitigen Verständnisses kultureller und/oder religiöser Gemeinschaften“ zu ergreifen, denn unabhängig „vom jeweils geltenden Religionsunterrichtssystem muss der religiösen und weltanschaulichen Vielfalt Rechnung getragen werden.“[78] Für den Europarat ist Religion eine Dimension der Schulkultur und

---

73 Vgl. dazu das Forschungsprojekt der evangelischen und katholischen Religionspädagogik an der Universität Wien, bei dem die Organisationsformen religiöser Bildung an Schulen aller europäischen Länder einem internationalen Vergleich unterzogen werden. „Das Ziel des Forschungsprojekts besteht darin, einen internationalen Vergleich der verschiedenen Organisationsformen religiöser Bildung in Europa zu ermöglichen. Dies stellt eine Grundlage für weiterführende Bildungsmaßnahmen hinsichtlich interreligiöser Kompetenz und Integration dar.“ Religious Education at Schools in Europe (REL-EDU). Die Forschungsergebnisse werden in sechs Bändern publiziert. Mittlerweile liegen die Bände zu Mittel-, West- und Nordeuropa vor. Vgl. Jäggle/Rothgangel/Schlag 2013; Rothgangel/Jackson/Jäggle 2014; Rothgangel/Skeie/Jäggle 2014.

74 Vgl. dazu umfassend Schreiner 2012. Für einen ersten Überblick vgl. Schreiner 2011a.

75 Europarat 2008, 8.

76 Europarat 2008, 3.

77 Europarat 2008, 14.

78 Europarat 2008, 26. [Hervorhebungen im Original]

ein wesentlicher Bereich interkultureller Bildung. Der Umgang mit religiöser Vielfalt stelle ein gesamtschulisches Thema dar. Als Hauptakteur habe die Schule mit dieser Dimension und mit religiöser Vielfalt konstruktiv umzugehen. Unabhängig davon, ob an ihr religiöse Vielfalt besteht, wird sie in Verantwortung genommen, „because their pupils live and will work in increasingly diverse societies."[79] Mit einem Handbuch zu religiöser Vielfalt und interkultureller Bildung[80] unterstützt der Europarat die Schulen in dieser Aufgabe und gibt ihnen eine „checklist of key issues and questions for self-reflection" zur Hand, „to help different partners to identify their role in creation the right environment for teaching and learning."[81]

1.3.2 Aufgaben und Ziele religiöser Bildung

Eine weitere Organisation auf europäischer Ebene, die sich mit religiöser Bildung auseinandersetzt, ist die OSZE. Im Jahr 2007 widmete sie sich der religiösen Bildung an Schulen und legt mit den ‚Toledo Guiding Principles' Leitlinien „on Teaching about Religions and Beliefs in Public Schools"[82] vor. Als europäische Organisation, die ihre Mitgliedsstaaten in der Umsetzung der Menschenrechte und in der Förderung von Demokratie unterstützen möchte, thematisiert sie religiöse Bildung im Kontext der Menschenrechtsbildung. Ihre Leitlinien möchten einen Beitrag zu einem verbesserten Verständnis von religiöser Vielfalt in der Welt und der Präsenz von Religion im öffentlichen Leben leisten. Hierzu spricht sich die OSZE für eine objektive Thematisierung von Religion aus: „teaching about religions and beliefs is not devotionally and denominationally oriented. It strives for student awareness of religions and beliefs, but does not press for student acceptance of any of them; it sponsors study about religions and beliefs, not their practice; it may expose students to a diversity of religious and non-religious views, but does not impose any particular view; it educates about religions and beliefs without promoting or denigrating any of them; it informs students about various religions and beliefs, it does not seek to conform or convert students to any particular religion or belief."[83] Ein Schreiben des vatikanischen Vertreters bei der OSZE kritisiert hingegen das Verständnis von Religion und religiöser Bildung in den ‚Toledo Guiding Principles': „The Document contains a reductive view of religion and a conception of the secular nature of States and their neutrality that obfuscates the positive role of religion, its specific nature and contribution to society. In doing so, the document contradicts what has always marked the OSCE's understanding of religion."[84] Ein halbes Jahr nach Präsentation der ‚Toledo Guiding Principles' richtete die vatikanische Bildungskongregation ein Rundschreiben an die Vorsitzenden der Bischofskonferenzen, in denen sie die Bedeutung religiöser Bildung an Schulen herausstreicht und sich für einen

79 Keast [3]2008a, 15.

80 Vgl. Keast [3]2008b.

81 Keast/Leganger-Krogstad [3]2008, 119.

82 OSCE 2007, 1.

83 OSCE 2007, 21.

84 Banach 2007; vgl. zudem das anschließende Rundschreiben der Bildungskongregation des Vatikans an die Vorsitzenden der Bischofskonferenzen zu religiöser Bildung an Schulen, vgl. dazu Congregation for Catholic Education 2009.

konfessionellen Religionsunterricht stark macht. Der Vatikan stützt sich in seiner Argumentation auf die Menschenrechte, führt dabei das Recht auf Religionsfreiheit sowie das Elternrecht an und sieht in den ‚Toledo Guiding Principles' den Versuch, diese zu unterwandern.[85]

Die Aktivitäten des Europarates und der OSZE verdeutlichen die wachsende Aufmerksamkeit für religiöse Bildung und ihre Förderung an Schulen auf europäischer Ebene. Beide Organisationen sehen die öffentliche Schule als Hauptverantwortliche für religiöse Bildung, Kirchen und Religionsgesellschaften werden hingegen nicht genannt. Während sich der Europarat primär mit der religiösen Dimension an Schulen, mit Religion und interkultureller Bildung sowie mit dem Umgang mit religiöser Vielfalt beschäftigt, fokussiert die OSZE in den ‚Toledo Guiding Principles' auf die Organisationsform religiöser Bildung. Für die OSZE habe im Religionsunterricht eine objektive Darstellung von Religion zu erfolgen, womit der Religionskunde, dem ‚learning about religion', gegenüber dem konfessionellen Religionsunterricht der Vorzug gegeben wird. Diese Option wird dem Phänomen Religion jedoch nur unzureichend gerecht. Sie bleibt zudem hinter dem religionspädagogischen Diskussionsstand jener Länder zurück, die ‚learning about religion' als Ansatz für ihren Religionsunterricht einführten.[86] Wird der Ansatz der OSZE exklusiv gesehen, bewirkt er lediglich Gegenpositionen, wie der Konflikt zwischen der OSZE und dem Vatikan deutlich zeigt – eine kritische Würdigung der ‚Toledo Guiding Principles' bleibt dabei aus. Eine solche verdient aber die Einsicht, dass die Schule kein Ort religiöser Indoktrinierung sein darf – ein Grundsatz, der auch für den konfessionellen Religionsunterricht gilt.

1.3.3 Religiöse Bildung als Aufgabe der Schule

In diesem Diskurszusammenhang sind auch die Entwicklungen im laizistischen Frankreich bemerkenswert. Als eines von wenigen europäischen Ländern kennt es keinen Religionsunterricht an öffentlichen Schulen (mit Ausnahme von Elsass-Lothringen). Die laïcité – eng mit der Geschichte Frankreichs, insbesondere mit der Französischen Revolution verbunden – wurde zu Beginn des 20. Jahrhunderts gesetzlich verankert. Ab den 1980ern wurde angesichts der zunehmenden kulturellen und religiösen Vielfalt in der französischen Gesellschaft über die laïcité und die Bedeutung der öffentlichen Bildung von Religion verstärkt diskutiert, denn auch „wenn die öffentliche Schule selbst nicht weiß, ob Gott existiert, sollte sie doch wissen, dass es Individuen und Kollektive gibt, die glauben, dass er existiert, und dass deshalb das individuelle und gesellschaft-

85 „The nature and role of religious education in schools has become the object of debate. In some cases, it is now the object of new civil regulations, which tend to replace religious education with teaching about the religious phenomenon in a multi-denominational sense, or about religious ethics and culture – even in a way that contrasts with the choices and educational aims that parents and the Church intend for the formation of young people." Congregation for Catholic Education 2009.

86 Im Rahmenlehrplan ‚Religious Education' in England sind die Ziele dieses Faches ausgewiesen. Sie umfassen Ziele im Sinne von ‚learning about religion' und ‚learning from religion'. Vgl. Qualifications and Curriculum Authority (QCA) 2004.

liche Leben vielfältig beeinflusst werden kann."[87] Nach den Ereignisse von 9/11 verfasste Debray im Auftrag des französischen Bildungsminister Lang einen Bericht zur „L'enseignement du fait religieux dans l'École laïque" („Vermittlung von religiösem Wissen an der laizistischen Schule").[88] Debray betont die Bedeutung von Religion in der Schule und die Notwendigkeit eines Übergangs „von einer *laïcité* der Nichtzuständigkeit (die religiöse Vorstellungen vor vornherein als nicht ihr Gebiet betrachtete) zu einer laïcité des Verstehens (die sich die intellektuelle Durchdringung des Themas zur Pflicht macht)."[89] Auch wenn Religion während des gesamten 20. Jahrhunderts Teil schulischer Bildung war – zwar nicht systematisch und strukturiert in einem eigenen Fach –, „fordert der Debray-Bericht eine Reihe von Maßnahmen, die den Lehrplan und die Lehreraus- und Lehrerweiterbildung betreffen, insbesondere die Einführung eines Kurses zu religiösen Fragen und *laïcité* in der universitären Ausbildung von Sekundarstufenlehrern".[90] Weiterhin wird in Frankreich Religion nicht in einem eigenen Unterrichtsfach behandelt, sondern als Querschnittsmaterie in verschiedenen Fächern thematisiert (z.B. im Rahmen des Geschichts-, Kunst- und Sprachunterrichts). Wie religiöse Bildung in einem solchen Kontext aussehen kann, bedarf einer weiteren Klärung, denn wenn Religion mit Kultur gleichgesetzt wird, wird sie dem Phänomen Religion in seiner umfassenden Weise nicht gerecht.[91] Mit Bezug auf den in Frankreich verwendeten Begriff ‚faits religieux' (religiöse Fakten) und seine mehrfachen Interpretationsmöglichkeiten plädiert Willaime neben einer rein deskriptiven Wahrnehmung und Bearbeitung von Religion für eine Einbeziehung „der spirituellen Dimension", die ein Verständnis in tieferem Sinne erst ermöglicht. „Ein bloß historischer oder soziologischer Ansatz, der die Erfahrungen der Gläubigen selbst ausklammert, kann zum Verständnis von Religion nur wenig beitragen. Gefragt ist an dieser Stelle eine empathische Intelligenz, ein Ansatz, der objektives Wissen mit einfühlendem Verständnis verbindet."[92] Ein solches Verständnis von religiöser Bildung mit seinen besonderen Herausforderungen für LehrerInnen, die in ihrem Unterricht die Prinzipien einer laizistischen Schule zu respektieren und eine gewisse Distanz zu ‚faits religieux' einzunehmen haben,[93] ist für das laizistische

87 Willaime 2006, 234.

88 Debray 2002. Übersetzung von Weber, Heidrun, in: Willaime 2006, 231, 244.

89 Debray 2002, 22. „Le temps paraît maintenant venu du passage d'une *laïcité d'incompétence* (le religieux, par construction, ne nous regarde pas) à une *laïcité d'intelligence* (il est de notre devoir de le co prendre)." [Hervorhebungen im Original] Übersetzung in: Willaime 2009, 435.

90 Willaime 2009, 436. [Hervorhebungen im Original] In Folge des Debray-Berichts wurde u.a. das ‚Institut Européen en Sciences des Religions' (I.E.S.R.) (‚Institut für Religionswissenschaften') gegründet, das religionswissenschaftliche Erkenntnisse für die Ausbildung von Lehrerinnen und Lehrern implementiert. Vgl. Kerchove 2011, 60–62; Willaime 2006, 231–236.

91 Vgl. Schröder 2010, 157f.

92 Willaime 2009, 437.

93 Vgl. Kerchove 2011, 62f.; Massignon 2009, 56–66. Vgl. zudem die jüngsten Entwicklungen in Frankreich, die diesen Spagat veranschaulichen. Die französische Regierung möchte künftig an allen öffentlichen Schulen eine ‚Charte de la laïcité à l'École' mit 15 Artikeln anbringen lassen, in der Religion als Privatsache betont wird. Vgl. Ministère de l'éducation nationale – Tous droits réservés.

Frankreich insofern bemerkenswert, als einem engen religionskundlichen Ansatz hiermit eine Absage erteilt wird. Denn um das kulturelle Erbe und die gegenwärtige Gesellschaft verstehen zu können, hält selbst das laizistische Frankreich es für nötig, Religion an öffentlichen Schulen zu thematisieren.

Aus religionspädagogischer Sicht sind die oben angeführten Entwicklungen auf europäischer Ebene (Europarat und OSZE) und in Frankreich von großem Interesse. Sie sind weiterhin aufmerksam zu verfolgen bzw. mitzugestalten und bedürfen der kritischen Rezeption in den einzelnen Ländern.[94] Die drei diskutierten Beispiele (Europarat, OSZE und Frankreich) erachten religiöse Bildung als wichtigen Teil schulischer Bildung, weil sie die religiöse und weltanschauliche Pluralität wahrnehmen und die Schlüsselfrage stellen, wie mit dieser Realität konstruktiv umgegangen werden kann. Während die OSZE für einen religionskundlichen Unterricht eintritt und vom Vatikan dafür kritisiert wurde, erachtet Frankreich Religion als Querschnittsmaterie für sämtliche Schulfächer. Die Frage nach der Organisationsform des Religionsunterrichts ist weder innerhalb der Religionspädagogik, noch auf europäischer Ebene geklärt, nicht zuletzt auch deshalb, weil jede Form in den einzelnen Ländern Europas „eine Geschichte, eine ‚Biografie'"[95] aufweist.

1.3.4 Europas Vielfalt an Formen des Religionsunterrichts

Während der Religionsunterricht in den 1960ern und 1970ern in Deutschland als Privileg der Kirchen betrachtet, gesellschaftlich angefochten und seine Existenz am Lernort Schule in Frage gestellt wurde,[96] ist gegenwärtig im politischen und (religions-) pädagogischen Diskurs Europas eine breite „Anerkennung der Notwendigkeit einer religiös-ethischen Lerndimension im schulischen Bildungskanon"[97] festzustellen. Diese Anerkennung ist nach Mette durch folgende Entwicklungen begründet: 1. Der Übergang zu einer multikulturellen Gesellschaft erfordere eine Einübung in neue Formen des verträglichen Umgangs miteinander. 2. Die religiöse Pluralität in der Gesellschaft verlange Respekt und Verständigung, wodurch ein Wissen von der eigenen und von anderen religiösen Traditionen notwendig sei. 3. Das Konfliktpotential von Religion mache ein Wissen um diese Dimension von Religion notwendig. 4. Religion – in all ihren Transformationen – stelle einen gesellschaftlichen Faktor dar. 5. Die Fülle von ethischen Grundlagen- und Spezialproblemen mache eine entsprechende Bildung notwendig.[98] Gegenstand der gegenwärtigen Debatte ist nicht mehr so sehr die Existenzberechtigung des Faches Religion an der Schule, sondern die Frage, wie er organisiert werden soll.[99] Ein erster Blick auf die verschiedenen Formen des Religionsunterrichts

94 Für eine deutsche Religionsdidaktik im europäischen Horizont vgl. Heimbrock 2004.

95 Schreiner o.J., 1.

96 Die Religionspädagogik reagierte auf solche Anfechtungen, indem sie den Religionsunterricht konzeptionell weiterentwickelte, mit einem schülerInorientierten Religionsunterricht antwortete und so die ‚lebensweltliche Wende' vollzog. Vgl. Englert 2007, 235–237.

97 Mette 2007, 211.

98 Vgl. Mette 2007, 211.

99 Vgl. Verhülsdonk 2012a; Verhülsdonk 2012b; Verhülsdonk 2013; Knauth 2012a; Knauth 2012b; Schröder 2014a; Kenngott/Englert/Knauth 2015.

in Europa zeigt, wie bunt dieser ist[100] und vermutlich auch bleiben wird.[101] Dieses Bild ergibt sich aufgrund der vielfältigen Organisationsformen einerseits und seiner didaktischen Konzeptionen andererseits. Dabei spannt sich das Feld von einem kirchlich verantworteten konfessionellen Religionsunterricht, der Wahlfach ist und katechetische Ziele verfolgt, bis hin zur religionskundlichen Form, die vom Staat verantwortet, für alle SchülerInnen verpflichtend und auf ein Verstehen und Kennenlernen von Religion angelegt ist, ohne auf ein bestimmtes Bekenntnis festgelegt zu sein. „Allgemein lässt sich hinsichtlich der Situation des Religionsunterrichts in Europa ein gewisses ‚Nord-Süd-Gefälle' feststellen".[102] Vor allem in nordeuropäischen Ländern sind nichtkonfessionelle Formen des Religionsunterrichts anzutreffen. So löste bspw. Norwegen 1997 den konfessionellen Religionsunterricht ‚Kristendomskunnskap' (‚Christentumskunde') und das Alternativfach ‚Livssynskunnskap' (‚Lebensanschauungskunde') durch einen für alle SchülerInnen verpflichtenden Unterricht ab. Nach einigen Klagen beim Europäischen Gerichtshof für Menschenrechte (EGMR) – das Christentum nahm in den Lehrplänen immer noch eine dominante Stellung ein – trägt der Gegenstand nun den Namen ‚Religion-, livssyn- og etikkfag' (‚Religions-, Lebensanschauungs- und Ethikfach').[103] In den meisten Ländern Europas ist ein konfessioneller Religionsunterricht anzutreffen, teilweise als Pflichtgegenstand mit Abmeldemöglichkeit wie in Österreich, teilweise als Wahlfach wie in Italien. Länder, in denen verschiedene Formen bestehen, sind vergleichsweise selten (z.B. Niederlande, Schweiz). Neben dieser großen Bandbreite an Organisationsformen des Religionsunterrichts ist in einigen Ländern aufgrund der strikten Trennung von Staat und Religionsgemeinschaft kein Religionsunterricht an öffentlichen Schulen vorgesehen (Albanien, Slowenien, Weißrussland sowie Frankreich, mit Ausnahme von Elsass und Lothringen). Das bunte Bild des Religionsunterrichts in Europa ist wesentlich auf die Kontextgebundenheit dieses Gegenstandes zurückzuführen. Das Verhältnis von Religionsgemeinschaft und Staat, demographische Entwicklungen, insbesondere die Religionszugehörigkeit der Bevölkerung, sowie das Bildungswesen eines Landes stellen Faktoren dar, wie der Religionsunterricht organisiert wird und welche Bildungsaufgaben ihm beigemessen werden. Alle „vorhandenen Modelle und Ansätze sind historisch gewachsen und Ergebnis komplexer Entwicklungen. Jedes Modell von ‚Religionsunterricht' hat eine Geschichte, eine ‚Biografie'"[104].

Eine Einteilung des Religionsunterrichts in Europa nach ‚konfessionell' und ‚nicht konfessionell' ist unzureichend, da „confessional in one country can differ significantly

100 Vgl. dazu die Europakarte bei Lähnemann/Schreiner 2008. In den letzten Jahren hat sich diese Karte bereits verändert. 2008 gab es bspw. keinen Religionsunterricht in Russland. Dieser ist nach einem erfolgreichen Pilotprojekt ab dem Schuljahr 2012/13 flächendeckend eingeführt worden. Vgl. religion.ORF.at 2011.

101 Vgl. Schweitzer 2006, 95 f.; mit Bezug auf Schweitzer vgl. Weirer 2011, 117. Mit Schelander kann folgendes Resümee gezogen werden: „Die Beobachtung der europäischen Diskussionen zeigt […], dass in regionalen Bereichen gangbare Lösungen gefunden wurden. Das, was an anderen Orten und in anderen Situationen prinzipiell strittig ist, kann in bestimmten Situationen einer pragmatischen Lösung zugeführt werden." Schelander 2009, 9.

102 Stettberger [6]2010, 70.

103 Vgl. Skeie 2008; Skeie 2009; Jackson et al. 2007; Krupka 2010; Schreiner 2011b, 25 f.

104 Schreiner o.J., 1; vgl. zudem Schröder 2012, 177–183.

from the mainstream understanding of the same term in another country.“[105] Schreiner bietet einen schematischen Überblick über die verschiedenen Modelle des Religionsunterrichts. Er systematisiert sie anhand der Verantwortungsträger für den Religionsunterricht.[106] Diesen ordnet er die religionsdidaktische Grundausrichtung des Faches sowie den Teilnahmecharakter zu.

<table>
<tr><td colspan="2">Responsibility: religious communities</td><td colspan="2">In cooperation between religious communities and the state</td><td colspan="2">Responsibility: schools (state agencies)</td></tr>
<tr><td colspan="3">denominational</td><td colspan="3">religious studies</td></tr>
<tr><td colspan="2">Voluntary subject</td><td colspan="2">voluntary/compulsory subject</td><td colspan="2">compulsory subject</td></tr>
</table>

Abbildung 1: Religionsunterricht in Europa[107]

Sofern der Religionsunterricht auf der einen Seite in den Verantwortungsbereich der Religionsgemeinschaften reicht, ist er in seiner didaktischen Ausrichtung konfessionell und ein Gegenstand, zu dem man sich anmelden bzw. von dem man sich abmelden kann. Auf der anderen Seite ist der Religionsunterricht für alle SchülerInnen verpflichtend, wenn seine Zuständigkeit in staatlichen Händen ist. In diesen Fällen weist er eine religionskundliche Ausrichtung auf. Zwischen diesen beiden Polen kann der Religionsunterricht in gemeinsamer Verantwortung von Religionsgemeinschaft und Staat liegen, dabei konfessionell oder religionskundlich ausgerichtet sein und als Wahl- bzw. Pflichtgegenstand bestehen.

In einigen europäischen Ländern und Städten ist die Entwicklung zu beobachten, prinzipiell allen Schülerinnen und Schülern an öffentlichen Schulen religiöse Bildung zu ermöglichen. Sie alle nehmen Abschied von einem konfessionell getrennten Religionsunterricht, auch wenn die didaktische Grundausrichtung zum Teil erheblich variiert. Während ein Religionsunterricht im Klassenverband bspw. in skandinavischen Ländern sowie in den Schweizer Kantonen Zürich (‚Religion und Kultur‘) und Luzern (‚Ethik und Religionen‘) eine primär religionskundliche Ausrichtung aufweist, besteht in der Freien Hansestadt Hamburg seit Jahrzehnten ein ‚Religionsunterricht für alle in evangelischer Verantwortung‘,[108] der sich selbst als eine besondere Form des konfessionellen Religionsunterrichts versteht, nicht zuletzt auch deshalb, weil ihn die evangelische Kirche und nicht der Staat verantwortet. Als Religionsunterricht für alle stellt er selbst innerhalb Deutschlands eine Besonderheit dar.[109] Die Bewertung solcher Entwicklungen fällt disparat aus. Während die einen den konfessionellen Religionsunterricht gefährdet sehen (‚Dammbruchargument‘)[110] und die Bedingungen für religiöses Lernen

105 Schreiner 2011b, 23; vgl. zudem den differenzierten Überblick über konfessionelle Formen des Religionsunterrichts in Europa in: Filipović 2011, 240.

106 Vgl. Schreiner 2007, 12; vgl. zudem Skeie 2001, 242 f.

107 Schreiner 2007, 12.

108 Vgl. Doedens/Weiße 1997; Weiße 2002; Doedens/Weiße 2007; Weiße 2008; Doedens/Weiße 2009; Doedens o.J.; Haese 2013; Keßler 2014.

109 Vgl. Rothgangel/Schröder 2009.

110 Scharer sieht die Zukunftsfähigkeit des konfessionellen Religionsunterrichts gefährdet, wenn er sich „in Richtung eines ausschließlich informatorischen Unterrichts über Weltan-

im konfessionell getrennten Religionsunterricht mit phasenweisen Kooperationen für optimal halten,[111] betrachten andere den Religionsunterricht im Klassenverband als die angemessene Form, an Schulen mit religiöser Pluralität umzugehen und sie zum Thema des Unterrichts zu machen.[112] Welche Form für den Religionsunterricht in den einzelnen Ländern/Regionen Europas angesichts zunehmender religiöser Pluralität auch gefunden wird, die Frage nach religiöser Bildung für alle SchülerInnen bleibt herausfordernd und bildet die Nagelprobe für sämtliche Organisationsformen.[113]

1.4 Religionsunterricht an öffentlichen Schulen als Gegenstand öffentlichen Diskurses

1.4.1 Das Fach Religion ist begründungspflichtig

Auch wenn der Religionsunterricht in Österreich ein rechtlich gut abgesichertes Schulfach und in Deutschland sogar als einziges verfassungsrechtlich verankert (Art. 7 Abs. 3 GG) ist, nimmt er nicht zuletzt aufgrund seiner juridischen Position eine Sonderstellung an der Schule ein. Dass er bspw. von Kirchen und Religionsgesellschaften verantwortet und in konfessionell getrennten Gruppen erteilt wird, dass er für einige SchülerInnen ein Pflicht-, für andere ein Freigegenstand ist und zugleich eine Abmeldemöglichkeit besteht, verdeutlicht diese Position. Seine rechtliche Stellung, seine in Österreich zwar hohe, dennoch in den vergangenen Jahren merklich zurückgegangene Akzeptanz,[114] sowie die zusehende Einsicht säkularer Institutionen wie bspw. jene des Europarats, religiöse Bildung als einen festen Bestandteil schulischer Bildung zu betrachten,[115] dispensiert den Religionsunterricht nicht davon, sein Vorhandensein an der öffentlichen Schule zu begründen. Dies vor allem auch deshalb nicht, weil seine Existenz, insbesondere seine gegenwärtige Organisationsform, durchaus umstritten ist und in Frage

schauungen, Religionen, Ethik“ entwickle. Ein Religionsunterricht, der bloß „die einfachere ‚Handhabung‘ von Konfessionen und Religionen im öffentlichen Bildungsbereich“ verfolge, und „nicht das religions- und kulturdialogische Interesse für die Lösung gesellschaftlicher Spannungen durch Bildung im Zentrum“ habe, sei an der Schule nicht zukunftsfähig. Scharer 2010b, 57.

111 Vgl. u. a. Verhülsdonk 2012a; Verhülsdonk 2013; vgl. zudem Feld/Nordhofen 2010. Für eine gemäßigte Position vgl. Englert 2011a; Englert 2013b.

112 Vgl. u. a. pointiert Otto 1992; vgl. zudem Knauth 2012b.

113 Vgl. Jakobs 2007, 48–52; Jäggle 2009, 56.

114 Vgl. Zulehner 2011, 192 f. Die Akzeptanz ist in den letzten 40 Jahren deutlich zurückgegangen (von 91% auf 69% in den Antwortkategorien ‚sehr wichtig‘ und ‚wichtig‘). Interessant ist der von Zulehner vermutete Trend in der Unterstützung des Religionsunterrichts: „Es gibt Anzeichen dafür, dass seine Bedeutung in der nächsten Zeit aus nicht kirchlichen, sondern identitätspolitischen Gründen zunehmen wird. Zu dieser Annahme verleitet das Interesse der sogenannten ‚Kulturchristen‘. Es sind jene Personen, welche das Christentum für die Identität Europas beanspruchen und daher gestärkt sehen wollen. […] Hier wird Religion zur Stilisierung einer kontinentalen Identität vernützlicht. […] Sie soll die ‚christlichen‘ Werte sichern, die das innere Moment jener ‚Leitkultur‘ sind, die sie Zuwanderern abverlangen.“ Zulehner 2011, 192 f. Zusammenfassend zu den ‚Kulturchristen‘ vgl. Zulehner 2011, 318.

115 Vgl. dazu das Kapitel 1.3 Religiöse Bildung und Religionsunterricht im Kontext Europa.

gestellt wird.[116] Da eine in der Bevölkerung schwindende Akzeptanz des Religionsunterrichts Konsequenzen für dessen Rahmenbedingungen haben kann, ist der Verweis auf seine rechtliche Stellung zwar legitim und nachvollziehbar, aber nicht hinreichend. Zwei Gesetze normieren religiöse Bildung in Österreich als schulischen Bildungsauftrag, der sogenannte Zielparagraph des Schulorganisationsgesetzes und die Bundesverfassung. Demnach hat die „österreichische Schule […] die Aufgabe, an der Entwicklung der Analgen der Jugend nach den sittlichen, religiösen und sozialen Werten […] mitzuwirken“[117], sodass junge Menschen „befähigt sind, an den sozialen, religiösen und moralischen Werten orientiert Verantwortung […] zu übernehmen“ und gegenüber „dem politischen, religiösen und weltanschaulichen Denken anderer aufgeschlossen“[118] sind. Folglich ist die „österreichische Schule […] gesetzlich zur religiösen Bildung verpflichtet. Es sollte daher niemand die Schule ohne religiöse Bildung verlassen können, woraus sich natürlich nicht eine Verpflichtung zur Teilnahme an einem konfessionellen Religionsunterricht ergibt.“[119]

Religiöse Bildung als Aufgabe der österreichischen Schule ist auch mit dem Recht auf Bildung in der Allgemeinen Erklärung der Menschenrechte zu begründen, denn Bildung hat „Verständnis, Duldsamkeit und Freundschaft zwischen allen Nationen und allen rassischen oder religiösen Gruppen [zu] fördern“[120]. Wenn das Verständnis zwischen religiösen Gruppen Ziel von Bildung ist, so ist religiöse Bildung eine ihrer zentralen Bestandteile, da Verständnis u. a. erst durch Verstehen möglich wird[121] und zur Pluralitätsfähigkeit als Bildungsziel von Schule beiträgt.[122] Wird sowohl in den österreichischen Gesetzen als auch in der Allgemeinen Erklärung der Menschenrechte religiöse Bildung als Aufgabe von (schulischer) Bildung gesehen, so leistet der Religionsunterricht in einem eigenen Unterrichtsfach einen strukturierten Beitrag zu dieser Aufgabe. Nichtsdestotrotz hat sich der Religionsunterricht auch jenseits juridischer Argumente auszuweisen, wofür in der religionspädagogischen Diskussion zahlreiche Begründungslinien zu finden sind, von theologischen über kulturgeschichtlichen bis hin zu bildungstheoretischen,[123] die einen unterschiedlich hohen Grad an Plausibilität aufweisen. Eine ausschließlich theologische Legitimation des Religionsunterrichts ist unzureichend, für Kropač sogar problematisch,[124] insbesondere dann, wenn wie gegenwärtig eine stärkere Betonung der katechetischen Dimension des Religionsunterrichts eingefordert wird.[125] Den Religionsunterricht primär als Ort kirchlichen Handelns zu

116 Vgl. Initiative Religion ist Privatsache 2013a; zur Diskussion in Berlin vgl. Gräb/Thieme 2011.

117 § 2 Abs. 1 SchOG.

118 § 14 Abs. 5a B-VG.

119 Jäggle 2011, 7.

120 Art. 26 Abs. 2; vgl. dazu UNO 1948.

121 Vgl. Jäggle 2011, 5.

122 Vgl. Schweitzer 2008, 297–306.

123 Vgl. u. a. Englert 2007, 287–301; Adam/Lachmann [7]2012; Mette 2007, 223–233; Schulte 2008; Kropač/Langenhorst 2012; Ziebertz [6]2010a; Ziebertz [6]2010b.

124 Vgl. Kropač 2007, 107 f.

125 Vgl. Jakobs 2007, 41–48; Könemann 2011.

betrachten, ignoriert die Schule mit ihrem allgemeinbildenden Bildungsauftrag.[126] Spätestens mit dem Beschluss zum Religionsunterricht der Würzburger Synode im Jahr 1974 wird auch auf katholischer Seite der Religionsunterricht vom schulischen Bildungsauftrag her verstanden. Er hat sich zu fragen und zu „zeigen, wie er teilhat an der Aufgabenstellung der öffentlichen Schule, wie er deren Ziele mitbegründet und fördert, konkretisiert, ergänzt und gegebenenfalls kritisiert." Mit pädagogischen und theologischen Begründungen führt die Synode Konvergenzargumente an, da der Religionsunterricht zwischen „Auftrag der öffentlichen Schule und Auftrag der Kirche"[127] liege. Die Synode begründet den Religionsunterricht an der öffentlichen Schule mit kulturgeschichtlichen, anthropologischen und gesellschaftlichen Argumentationssträngen. Insofern die Schule „mit den geistigen Überlieferungen vertraut machen [und] […] zur Selbstwerdung verhelfen soll und […] sich nicht zufrieden geben kann mit der Anpassung des Schülers an die verwaltete Welt",[128] hat der Religionsunterricht seinen pädagogisch und theologisch legitimen Ort an der öffentlichen Schule. Umfassend legt die Synode ihr Interesse am Religionsunterricht offen. Dieser diene nicht der „kirchlichen Nachwuchssicherung", vielmehr müsse das kirchliche „Engagement auf die Ziele der öffentlichen Schule ab[ge]stimmt" werden und den „Dienst an jungen Menschen"[129] im Blick haben. Mit dieser pädagogischen und theologischen Option der Synode wurde die Orientierung am Subjekt religiösen Lernens wesentlich vorangetrieben.[130]

Religion, religiöse Bildung und der Religionsunterricht sind in der Allgemeinen Pädagogik weitgehend unerforscht.[131] Neuerdings finden sie jedoch zunehmend Aufmerksamkeit.[132] Für eine bildungstheoretische Begründung des Religionsunterrichts tritt Benner ein. Eine nur rechtliche oder theologische Argumentationsführung hält er für unzureichend, vielmehr hätten die Gründe für den Religionsunterricht „auf eine nicht hintergehbare Notwendigkeit schulischer Erziehung und Unterweisung ab[zu]heben."[133] Für das öffentliche Interesse, Religion an der Schule zu thematisieren, benennt er drei

126 Gleichwohl ist für Englert der Religionsunterricht ein Ort, an dem gezeigt werden kann, inwieweit der christliche Glaube fähig ist, sich zu inkulturieren. Vgl. Englert 2012a, 103 f.

127 Bertsch u. a. 1976, 131.

128 Bertsch u. a. 1976, 135. Zu den pädagogischen und theologischen Argumenten, die den Anspruch haben zu konvergieren vgl. Bertsch u. a. 1976, 132–138.

129 Bertsch u. a. 1976, 141. Die diakonische Dimension des Religionsunterrichts wird christologisch begründet. „In Jesus Christus hat sich gezeigt, wer Gott ist und wie er für die Menschen da sein will. Durch Christus wird der Mensch zum Glauben gerufen und zugleich zum ‚Dasein für andere' befreit und beauftragt. Zu einer Kirche, die sich auf Jesus Christus beruft, gehört als ureigene Aufgabe dieses ‚Dasein für andere'. Unabhängig davon, ob die Menschen zu ihr gehören oder nicht, muß sie bereit sein, ihnen mit dem zu dienen, was sie ist, und was ihrem Auftrag entspricht. Religionsunterricht in der Schule ist eine der Formen, in denen sie diesen Dienst an jungen Menschen vollziehen kann. Er ist insofern unter diakonischem Aspekt zu sehen." Bertsch u. a. 1976, 141.

130 Für Englert strebt das Konzepte der Würzburger Synode trotz seiner Orientierung an den Schülerinnen und Schülern sowie ihren Erfahrungen dennoch eine „wachsende Übereinstimmung mit christlichen Glaubensüberzeugungen: mit objektiver Religion" (Englert 2007, 237) an. Vgl. Englert 2007, 235–237.

131 Vgl. Oelkers u. a. 2003; vgl. zudem Schweitzer ^{7}2012, 93 f.

132 Vgl. u. a. Groß 2004; Ziebertz/Schmidt 2006; Benner 2014.

133 Benner 2004, 9.

Argumente: 1. Angesichts des Gewaltpotentials bestimmter Formen von Religion ist Religion zu zivilisieren, 2. gegen religiösen Fundamentalismus ist Religion als conditio humana aufklärend an der öffentlichen Schule zu thematisieren und 3. hat die religiöse Weltsicht und ihr daraus abgeleitetes Handeln ein Innovationspotential für die Gesellschaft insgesamt.[134] Wenn Benner im dritten Argument von der „Frage der Eigenlogik religiösen Denkens und Handelns“ ausgeht und damit „eine Reflexionsform und einen Praxisraum“[135] eigener Qualität bezeichnet, so eröffnet Religion eine genuine Begegnung und Erschließung von Welt. Baumert erachtet gerade diesen bestimmten Modus der Weltbegegnung und -erschließung konstitutiv für Allgemeinbildung. Für ihn ist die Schule „die einzige Institution in modernen Gesellschaften, die für die Generalisierung universeller Kommunikationsvoraussetzungen in der nachwachsenden Generation durch die systematische Beschäftigung mit unterschiedlichen Modi der Weltbegegnung sorgt.“[136] Demnach gehört zur allgemeinbildenden Aufgabe von Schule, SchülerInnen in unterschiedliche Modi der Weltbegegnung einzuführen. Baumert führt insgesamt vier Modi der Weltbegegnung an: 1. Die kognitiv-instrumentelle, wie sie primär in Mathematik und in den Naturwissenschaften besteht, 2. die ästhetisch-expressive, wie sie bspw. in Sprachen, Musik und Kunst repräsentiert ist, 3. die normativ-evaluative, die u. a. in Geschichte, Ökonomie, Politik und Recht zur Geltung kommt und 4. jene Weltbegegnung, in der eine Auseinandersetzung mit Problemen konstitutiver Rationalität stattfindet, wie sie in Religion und Philosophie bestimmend ist.[137] Insofern diese Modi der Weltbegegnung wechselseitig nicht substituierbar sind, ist religiöse Bildung ein konstitutiver Teil von Allgemeinbildung. Auch wenn mit Baumert ein bildungstheoretisch begründetes Konzept vorliegt, das religiöse Bildung als Teil von Allgemeinbildung erklärt, ist damit noch nicht die Frage entschieden, wie sie an der Schule institutionalisiert werden soll, ob als fächerübergreifende Dimension oder als eigenes Unterrichtsfach. Zugleich lässt Baumert offen, wodurch sich die Auseinandersetzung mit Problemen konstitutiver Rationalität näherhin auszeichnet.[138]

Insbesondere durch die Kompetenzorientierung mit ihrem Fokus auf ‚Output‘ steht der Religionsunterricht, so wie andere Schulfächer auch, vor der Herausforderung, seine gesellschaftliche Relevanz deutlich auszuweisen. Gewiss trägt eine solche Orientierung zur Qualitätssteigerung des Unterrichts bei, da sie die SchülerInnen als Subjekte ihrer religiösen Lernprozesse wahrnimmt und fördert. Zudem ermöglicht sie eine Distanzierung von überhöhten, nicht einholbaren Zielvorstellungen.[139] Darüber hinaus sind funktionale Argumente von Bedeutung, die vor allem auf gesellschaftlicher Seite hohe

---

134 Vgl. Benner 2004, 10–12.

135 Benner 2004, 12.

136 Baumert 2002, 106.

137 Vgl. Baumert 2002, 106–113; vgl. dazu auch die kritischen Anmerkungen bei Tenorth 2004, 655 f.

138 Was unter dem vielschichtigen Begriff Rationalität verstanden werden kann, hat Kropač in Auseinandersetzung mit Baumerts Bildungstheorie systematisiert und in Blick auf religiöse Bildung als religiöse Rationalität konkretisiert. Dabei fächert er religiöse Rationalität in kognitive, ästhetische und praktische Dimensionen auf, führt jeweils Bildungschancen an und nimmt sein Konzept selbst kritisch unter die Lupe. Vgl. Kropač 2012, 70–81; vgl. zudem Schambeck 2012, 87–95.

139 Vgl. Paechter 2012.

Akzeptanz genießen.[140] Jedoch können weder Bildung im Allgemeinen, noch religiöse Bildung im Speziellen auf ihren funktionalen Gehalt reduziert werden, da (religiöse) „Bildung nur funktional sein kann, wenn sie nicht *nur* funktional ist.“[141] In Bezug auf christliche Bildung widerspricht Scharer vehement ihrer Funktionalisierung und der „Angleichung religiöser Bildungsauffassungen an geltende Bildungskonzepte“:[142] christliche Wahrheit sei weder sektoral noch funktional einzugrenzen und Glaube sei zweckfrei.[143] Je mehr religiöse Bildung und Religionsunterricht an öffentlichen Schulen hinterfragt werden, „desto stärker“, so beobachtet Altmeyer, „setzen die Verteidiger religiöser Bildung auf funktionale Argumente: Es wird dargelegt, warum Bildung Religion brauche und umgekehrt Religion nicht ohne Bildung auskomme. Das Argument der Funktionalität scheint allein noch Aussicht auf Erfolg zu versprechen.“ Kritisch befragt Altmeyer die Argumentationsstränge der „Verteidiger religiöser Bildung“. Sofern in diesen Argumenten die Funktionalität von Bildung betont wird, „gerät [sie] in den Verdacht der Unbildung: Ihr Ideal ist nicht sie selbst, sondern der Zweck, dem sie dient.“[144] Besonders Mette mahnt davor, einem verkürzten Verständnis (religiöser) Bildung auf den Leim zu gehen. Für ihn hat der Religionsunterricht an der öffentlichen Schule nur dann Zukunft, wenn er auszuweisen vermag, welchen Beitrag er zum Bildungsauftrag der Schule leistet, wobei der Religionsunterricht diesem Auftrag nicht funktional gegenübersteht. „Gerade darin, dass es Religion bzw. Glaube ausmacht, dass sie nicht einfach in herrschenden Meinungen aufgehen oder mit allen möglichen Interessen kompatibel sind, werden sie für Bildungsprozesse relevant“.[145] Selbst wenn Mette in Anlehnung an Johann Baptist Metz’ These der Gotteskrise eine Gottesverdunstung, eine zunehmende Indifferenz gegenüber der biblischen Gottesfrage mit Konsequenzen für religiöse Bildung diagnostiziert, bleibt der Religionsunterricht von Bedeutung. An die Stelle biblischer Religionen und ihrem Gottesbild treten nun Konsumismus, Naturalismus und Sozialdarwinismus. Angesichts dieser Diagnose habe der Religionsunterricht die Aufgabe, die Gottesfrage aufrechtzuerhalten, da der „Begriff Gottes […] eine Normalität dessen [verhindert], mit dem man sich nicht abfinden kann; er bewahrt die Sensibilität für das Nichtidentische und Ungetröstete und erhält Erwartungen wach“, die die Kraft haben, sich „für die Ermöglichung eines menschenwürdigen Lebens für alle zu engagieren.“[146] Indem der Religionsunterricht die Gottesfrage thematisiert und

---

140 Vgl. dazu kritisch Scharer 2010b; Altmeyer 2011, 145–147.

141 Peukert 2002, 56. [Hervorhebungen im Original]

142 Scharer 2003, 42.

143 Vgl. Scharer 2003, 40.

144 Altmeyer 2011, 146. Für eine Theorie religiöser Bildung schlägt Altmeyer zwei konstitutive Prinzipien vor, zum einen die menschliche Grunderfahrung, über sich selbst hinaus zu fragen und nach Bildung zu streben, zum anderen die bleibende Erfahrung der Andersheit der/des Anderen und in der Begegnung mit ihr/ihm, Identität zu entwickeln. Vgl. Altmeyer 2011, 148–152.

145 Mette 2007, 226; vgl. zudem Mette 2010, 311–313.

146 Mette 2009, 22; vgl. zudem Reese-Schnitker 2009, 215–219. In ähnlicher Weise thematisiert auch Englert die bildende Kraft jüdisch-christlicher Tradition, welche er an drei Dimensionen festmacht: Wahrheit (Gott), Freiheit und Verantwortung. Durch die Orientierung an einer verbindlichen Wahrheit (Gott), wird dem Menschen die Erlangung größerer Freiheit ermöglicht,

wachhält, SchülerInnen mit religiöser Rationalität[147] vertraut macht und motiviert, die Welt im Modus des Weltabstands[148] zu sehen, setzt er seine bildende Kraft an der Schule frei und ist ein relevantes Fach im schulischen Fächerkanon.

Gleichwohl lassen sich mindestens zwei Strömungen feststellen, die den gegenwärtigen Religionsunterricht an der öffentlichen Schule hinterfragen. Erstens vertreten u. a. laizistische Gruppierungen die Ansicht, die gegenwärtige Form des Religionsunterrichts habe an der öffentlichen Schule keinen Platz, zweitens sind Stimmen zu vernehmen, die den Religionsunterricht stärker katechetisch konzipieren wollen. Betrachten die einen Religion als Privatsache und religiöse Bildung von jungen Menschen primär als Aufgabe ihrer Eltern, nehmen die anderen unter dem Säkularisierungstheorem[149] die Moderne sowie kulturelle und religiöse Vielfalt als Bedrohung wahr und sehen die weitgehend ausgebliebene religiöse Sozialisation junger Menschen als nachholende Aufgabe des schulischen Religionsunterrichts. Als im Frühjahr 2013 in Österreich ein – erfolgloses – Volksbegehren gegen ‚Kirchenprivilegien' durchgeführt wurde,[150] das vor allem gegen die römisch-katholische Kirche propagierte und eine Trennung von Staat und Kirche einforderte, wurde u. a. auch der Religionsunterricht an öffentlichen Schulen in seiner jetzigen Form massiv kritisiert. Desgleichen nimmt die österreichische Initiative ‚Religion ist Privatsache' den gegenwärtigen Religionsunterricht unter Beschuss. Kirchen und Religionsgesellschaften, allen voran die römisch-katholische Kirche, werden als „bildungsfeindliche Organisation[en]" bezeichnet, „die religiöse Kinderindoktrinierung auf Kosten des Steuerzahlers" betreiben. Der gegenwärtigen Form des Religionsunterrichts wird bescheinigt, sie sei „das am wenigsten geeignete Mittel, *über* Religionen zu lernen."[151] Die geltende Rechtslage verstoße unter dem Deckmantel der Religionsfreiheit gegen die klare Trennung von Kirche/Religionsgesellschaft und Staat. Vielmehr übe die gesellschaftliche Situation in Österreich Druck auf junge Menschen aus, sich nicht vom Religionsunterricht abzumelden. Zudem sei die gegenwärtige Situation des Ethikunterrichts unbefriedigend, da dieser primär als „Druckmittel" eingesetzt werde,

---

wodurch er Verantwortung für sich und andere Menschen übernehmen kann. Vgl. Englert 2007, 167–172.

147 Vgl. Kropač 2012.

148 Vgl. Luther 1992, 24–29. Luther unterscheidet zwischen nichtreligiösen und religiösen Fragen. Während erstere auf etwas in der Welt fokussieren, beziehen sich letztere auf die Welt selbst und die Fraglichkeit des In-der-Welt-Seins. Religiöse Fragen ermöglichen eine Distanz zur Welt. „Aussagen über eine andere Welt sind Befragungen dieser Welt, sie sehen diese Welt anders. Religiöse Fragen beziehen sich also weder auf etwas in dieser Welt noch auf eine andere Welt, sondern auf den Weltabstand." Luther 1992, 25. Treffend hat Collmar grundlegende Prinzipien religiöser Bildung beschrieben. „Es geht mithin nicht nur um ein Reflektieren *über den christlichen Glauben und seine Äußerungen und Objektivationen*, sondern auch um eine *Selbst- und Weltdeutung vom christlichen Glauben aus*. Religiöse Bildung beinhaltet die Fähigkeit zu eigenständiger Selbst- und Weltdeutung aufgrund elementarer theologischer Einsichten und Erfahrungen." Collmar 2004, 210. [Hervorhebungen im Original]; vgl. zudem Mette 2007, 228 f.

149 Vgl. dazu kritisch Ziebertz 2002.

150 Vgl. Initiative gegen Kirchenprivilegien 2013. Mit 56.673 UnterzeichnerInnen, das sind 0,89% der stimmberechtigten Personen, erreichte es nicht die notwendige Unterstützung, um im Nationalrat behandelt zu werden. Bundesministerium für Inneres 2013.

151 Initiative Religion ist Privatsache 2013b. [Hervorhebungen im Original]

„um die Abmeldungen vom Religionsunterricht zu erschweren bzw. weniger attraktiv zu machen."[152] Die Initiative fordert deshalb auch eine Umgestaltung des Religionsunterrichts und des Schulversuchs Ethik zu einem „Ethik- und Religion*en*unterricht".[153]

Die zweite fundamentale Anfrage an die gegenwärtige Form des Religionsunterrichts bestehe darin, ihn verstärkt katechetisch ausrichten zu wollen, was zu seiner Rekatechetisierung[154] bzw. Verkirchlichung führe.[155] Werden solche Tendenzen forciert, haben sie für Jakobs eine klare Folge: „Die Rekatechetisierung sägt den Ast ab, auf dem der Religionsunterricht sitzt."[156] Ein solcher Religionsunterricht hat eine, wenn überhaupt, sehr eingeschränkte Legitimität an der öffentlichen Schule. Für Jakobs kann „der konfessionelle Unterricht von seiner Anlage als Bekenntnisunterricht her eine teilweise katechetische Funktion haben", sodass sie in den Argumentationssträngen zum konfessionellen Religionsunterricht vier „Einfallstore für die katechetische Renaissance des konfessionellen Religionsunterrichts"[157] aufspürt: 1. Im konfessionellen Religionsunterricht religiöse Beheimatung und Identitätsfindung in Auseinandersetzung mit einer gelebten Konfession/Religion zu fördern, 2. ausschließlich in ihm die Möglichkeit zu sehen, Schülerinnen und Schülern mit existentiellen Lebensfragen zu konfrontieren, 3. die Forderung an ReligionslehrerInnen, ein authentisches Zeugnis ihrer Konfession abzulegen und 4. den Religionsunterricht als Kompensation für fehlendes Glaubenswissen von Schülerinnen und Schülern zu nutzen.[158] Da Jakobs den Religionsunterricht als Bildungsauftrag der öffentlichen Schule versteht, bleibt für sie die Frage unbeantwortet, wie religiöse Bildung im Rahmen des gegenwärtigen konfessionellen Religionsunterrichts für alle SchülerInnen ermöglicht werden kann. An die Kirchen und die Religionspädagogik appelliert sie, „über die Grenzen des Status Quo hinaus[zu]schauen und sich einer unvoreingenommenen Reflexion nichtkonfessionellen Religionsunterrichts und der Vielfalt möglicher Formen religiöser Bildung [zu] stellen."[159]

1.4.2 Das Konfessionalitätsprinzip wird zusehends hinterfragt

Wenn sich der Religionsunterricht in seiner Konzeption nicht länger als Katechese in der Schule mit dem Ziel des Glaubenlernens versteht, sondern im Anschluss an die Würzburger Synode als Dienst an der gesamten Schule und an allen Schülerinnen und Schülern,[160] dann stellt sich nicht erst jüngst[161] unweigerlich die Frage, warum er in konfessionell getrennten Lerngruppen erteilt wird. Zumindest zwei Faktoren sind für

152 Initiative Religion ist Privatsache 2013a, 2. Mit Verweis auf Bucher 2001, 50.
153 Initiative Religion ist Privatsache 2013a, 1.
154 Vgl. Jakobs 2007; Weirer 2012, 44; Porzelt 2012.
155 Vgl. Könemann 2011.
156 Jakobs 2007, 51.
157 Jakobs 2007, 42 f.
158 Vgl. Jakobs 2007, 43–48; zur unterschiedlichen Auseinandersetzung mit Religion in Schule und Gemeinde vgl. Porzelt 2007, 53–60; vgl. zudem Mette 2007, 229–232.
159 Jakobs 2007, 51; vgl. zudem Mette 2007, 232 f.
160 Vgl. Bertsch u. a. 1976, 141–143; Scharer 1994; Mette 1998, 143–156; Mette 2007, 223–255.
161 Bereits in den 1970ern war das Konfessionalitätsprinzip Gegenstand religionspädagogischer Debatten. Für einen Überblick mit ausführlichen Literaturangaben vgl. Schlüter 2000, 4–6.

die zusehende Infragestellung des Konfessionalitätsprinzips verantwortlich: 1. Die steigende kulturelle und religiöse Pluralisierung in der Gesellschaft (z. B. aufgrund von Migrationsbewegungen oder der Wiedervereinigung Deutschlands) und 2. die veränderte SchülerInnenschaft (z. B. weitgehendes Ausbleiben religiöser und kirchlicher Sozialisierung).[162] Auch wenn das Konfessionalitätsprinzip ins Wanken geraten ist und in seiner engen Auslegung in Frage gestellt wird, so ist nach Englert der konfessionelle Religionsunterricht im Vergleich zu anderen Organisationsformen weiterhin die angemessene Form religiöser Bildung an Schulen.[163] Englert unterscheidet in seiner Argumentation zwischen dem Konzept der Glaubensweitergabe und dem Lebensweltkonzept des Religionsunterrichts, wobei mittlerweile ersteres durch letzteres abgelöst wurde. Beim Konzept der Glaubensweitergabe stehe die Einführung in eine konkrete Konfession und Einübung in ihre Glaubenspraxis im Zentrum. Am Lernort Schule sei es zum Scheitern verurteilt, da ihm „die mächtige Tendenz zu einer Individualisierung von Religion entgegensteht."[164] Hingegen setze das Lebensweltkonzept des Religionsunterrichts bei der subjektiven Religion von jungen Menschen an und mache sie zum Mittelpunkt des Lehr-Lerngeschehens. Trotzdem habe auch dieses Konzept, sofern es dem Anspruch eines konfessionellen Religionsunterrichts gerecht werden möchte, „die für die Formierung einer Religion konstitutiven Größen ‚Tradition', ‚Konfession' und ‚Institution' […] zur Geltung zu bringen." Diese drei Bereiche – von Englert als Kategorien bezeichnet – stellen „ein Mittel gegen die Geschichtslosigkeit[,] […] die drohende Gedankenlosigkeit […] [sowie] gegen die soziale Folgenlosigkeit subjektiver Religion" dar. Sie stellen 1. Sprachformen bereit und bieten „dem Einzelnen die Möglichkeit, seine religiösen Wahrnehmungen in einen größeren Überlieferungszusammenhang hineinzustellen", bringen 2. die Wahrheitsfrage ins Spiel, womit sich „über die verschiedenen Möglichkeiten letztinstanzlicher Selbstversicherung produktiv streiten lässt", und erschließen 3. die Bedeutung religiöser Überzeugungen, wenn „auf die Communio derer [ge]schaut [wird], die ihr Leben durch diese Überzeugungen bestimmt sein lassen."[165] Ein so verstandener konfessioneller Religionsunterricht geht deutlich über die Grenzen einer religionskundlichen Organisationsform hinaus, bei der die Wahrheitsfrage ausgeblendet[166] und eine neutrale Sicht auf Religion proklamiert wird.[167] „Weder ein strikt positionelles Konzept der Glaubensvermittlung noch ein strikt neutrales Konzept der Information über Religion erscheinen" Englert „geeignet, die Entwicklung religiöser Orientierungsfähigkeit optimal zu unterstützen. Wer die Fähigkeit ausbilden will,

---

162 Vgl. bspw. Langer 1993, 27–30; Mette 2007, 208 f.; Mette 2010, 303 f.; Englert 2007, 233; Doedens 2010, 20–22.

163 Vgl. Englert 2011b, 298. Zur Unterscheidung zwischen religionsunterrichtlichen Organisationsformen, Konzeptionen, Ansätze und Lernformen vgl. Englert 2011b.

164 Englert 2007, 238.

165 Englert 2007, 240–242.

166 Vgl. Pfeiffer 2005, 43; Doedens 2005, 198–204.

167 Weirer argumentiert ähnlich. In seiner Begründung fokussiert er auf die konkrete Sozialgestalt einer Kirche bzw. Religionsgesellschaft. „Konfessionalität wird konstituiert durch den/die ReligionslehrerIn als Person, die eine klare konfessionelle Position hat, bei aller persönlichen Färbung, und die im Unterricht auch für die konkrete Institution und Sozialgestalt Kirche steht." Weirer 2012, 44. In dieser Argumentation wird die Konfessionalität des Religionsunterrichts vor allem durch die/den ReligionslehrerIn gebildet. Vgl. zudem Mette 2007, 213.

sich im Kontext religiöser Pluralität eigenständig zu positionieren, bedarf nicht nur der Freiheit, mit eigenen Positionen zu experimentieren (gegen ein konfessionalistisches Konzept), sondern auch des Angebots, mit anderen Positionen produktiv zu streiten (gegen ein neutralistisches Konzept)."[168] Englerts Argumentation ist überzeugend. Sie streicht die Stärken des konfessionellen Religionsunterrichts heraus, ohne dabei auf der Beibehaltung der konfessionellen Trias (SchülerInnen, LehrerInnen und Lehre können einer gemeinsamen Konfession zugeordnet werden) zu berharren, die nicht zuletzt aufgrund der veränderten SchülerInnenschaft im Religionsunterricht nicht aufrechterhalten werden kann bzw. schon längst nicht mehr besteht. Für Englert ist ein von Kirchen gemeinsam organisierter ökumenischer Religionsunterricht denkbar, da ein solcher „bekenntnisorientiert (am gemeinsamen Glaubensbekenntnis aller christlichen Kirchen) und in diesem Sinne konfessionell [wäre]. Analog würde dies […] auch für einen von den verschiedenen Glaubensrichtungen des Islam gemeinsam verantworteten muslimischen Religionsunterricht gelten."[169]

Sowohl ein ökumenischer als auch ein von den verschiedenen Glaubensrichtungen des Islam gemeinsam verantworteter islamischer Religionsunterricht stellen vor allem die Kirchen und Religionsgesellschaften vor die Aufgabe zu kooperieren. Die evangelische und die römisch-katholische Kirche in Deutschland[170] äußern sich zu diesem Thema in einschlägigen Veröffentlichungen.[171] Während die Evangelische Kirche in Deutschland in ihrer Denkschrift ‚Identität und Verständigung' (1994) ein Votum für einen konfessionell-kooperativen Religionsunterricht abgibt und ihren Religionsunter-

168 Englert 2011b, 298. In ähnlicher Weise Schröder 2014b: Schröder/Tammeus 2014.

169 Englert 2011a, 42. Dieses Plädoyer vertritt Englert auch auf Basis seiner jüngst veröffentlichten Ergebnisse zur Unterrichtsforschung des römisch-katholischen Religionsunterrichts im Ruhrgebiet und fügt diesem zudem ein konzeptionelles hinzu. „Wenn man den konfessionellen Religionsunterrichts mindestens auf absehbare Zeit erhalten will, wird man ihn meines Erachtens also vor allem in zwei Richtungen weiterentwickeln müssen: 1. organisatorisch, durch die flächendeckende und unbürokratische Ermöglichung eines von beiden großen christlichen Kirchen gewollten und verteidigten konfessionell-kooperativen Religionsunterrichts; und 2. konzeptionell, durch ein gezieltes Bemühen, die gegenwärtig erkennbaren Problemzonen konfessionellen Religionsunterrichts klar anzusprechen und zu diesen Problemen realitätsgerechte weiterführende Lösungen auszuarbeiten." Englert 2014b, 375. Zur Essener Unterrichtsforschung vgl. Englert/Hennecke/Kämmerling 2014, insbesondere 227–229.

170 Der religionspädagogische Diskurs um den Religionsunterricht in Österreich ist wesentlich auch vom deutschen Diskurs geprägt. „Eine originäre Auseinandersetzung um den RU wurde in der österreichischen Kirche [präziser in der römisch-katholischen Kirche in Österreich P.K.] – mit Ausnahme einiger Initiativen des ehemaligen Schulbischofs Dr. Helmut Krätzl – nicht geführt." Scharer 2010b, 57. Mit Verweis auf Krätzl spricht Scharer hier ein Symposium im Jahr 1995 in Salzburg mit dem Titel ‚Religionsunterricht mit Zukunft' an. Vgl. dazu Religionsunterricht mit Zukunft 1995. Im Jahr 1996 fand in Graz eine Bildungssynode der Evangelischen Kirchen in Österreich statt, bei der auch eine Stellungnahme zum Religionsunterricht erarbeitet und veröffentlicht wurde. Vgl. Bildungssynode 1996 der Evangelischen Kirchen in Österreich 1997.

171 Vgl. Kirchenamt der EKD ^{2}1995; Sekretariat der Deutschen Bischofskonferenz 1996; Sekretariat der Deutschen Bischofskonferenz 2005; Die Deutsche Bischofskonferenz und die Evangelische Kirche in Deutschland (EKD) 1998; Kirchenamt der EKD 2014.

richt prinzipiell für nichtevangelische SchülerInnen offen sieht,[172] halten die katholischen Bischöfe Deutschlands in ihrem Schreiben ‚Die bildende Kraft des Religionsunterrichts' (1996) an der konfessionellen Trias fest, „ohne daß der Religionsunterricht dadurch gehindert wäre, sich auf die Ökumene hin zu öffnen und auch konfessionell nicht oder noch nicht gebundene Schülerinnen und Schüler aufzunehmen."[173] Für die katholischen Bischöfe Deutschlands sollten diese SchülerInnen jedoch nicht die Mehrheit des römisch-katholischen Religionsunterrichts bilden. Entschieden wenden sie sich gegen Konzepte des Religionsunterrichts, die gemeinsam von Kirchen gestaltet und verantwortet werden.[174] In der gemeinsam verfassten Schrift ‚Zur Kooperation von Evangelischem und Katholischem Religionsunterricht' führen die beiden Kirchen Möglichkeiten der Kooperation an. Diese reichen von der schulischen Praxis über die Ebene der Schulverwaltung bis hin zur LehrerInnenbildung. Folgende Kooperationsmöglichkeiten werden im Rahmen des Religionsunterrichts genannt: Wechselseitige Verwendung von Unterrichtsmitteln und Einladung der Religionslehrperson bzw. konfessioneller VertreterInnen der jeweils anderen Konfession zu bestimmten Fragen und Themen, zeitweilige Team-Teaching-Einheiten sowie gemeinsame Unterrichtsprojekte bzw. Projekttage. Regionale Gegebenheiten, Besonderheiten der Schulformen und Herausforderungen in der Schulreform ermöglichen weitere konfessionelle Kooperationen, ohne dass diese näher im Dokument ausgeführt werden. Die unterschiedlichen Auffassungen der beiden Kirchen, wer an ihrem Religionsunterricht teilnehmen darf, bleiben in diesem Schreiben jedoch unverändert.[175] Das Dokument bildet die Grundlage für den konfessionell-kooperativen Religionsunterricht in Baden-Württemberg.[176] Auch in Österreich besteht ein konfessionell-kooperativer Religionsunterricht an einzelnen Schulstandorten in Wien (römisch-katholisch, altkatholisch, evangelisch und orthodox).[177] Solche Bemühungen sind von großem religionspädagogischem Interesse, weil sie der gemeinsamen Verpflichtung zur ökumenischen „Zusammenarbeit in der christlichen Erziehung"[178] nachkommen, wie sie 2001 in der Charta Oecumenica formuliert wurde. 20 Jahre nach ‚Identität und Verständigung' veröffentlichte die Evangelische Kirche in Deutschland mit ‚Religiöse Orientierung gewinnen' (2014) eine weitere Denkschrift zum evangelischen Religionsunterricht. In dieser betrachtet sie ihn „als ein Schulfach, das sich in zentraler Weise mit dieser [religiösen und weltanschaulichen P.K.] Pluralität auseinandersetzt, auf grundlegende Aufgaben von Schule und Bildung bezogen ist und einen wichtigen Beitrag zu deren Bearbeitung leisten kann."[179] Weiterhin stehe der evangelische Religionsunterricht auch nichtevangelischen Schülerinnen und Schülern offen. Beachtenswert ist, dass neben dem Plädoyer für den kon-

---

172 Vgl. Kirchenamt der EKD ^{2}1995, 66–68, 88.
173 Sekretariat der Deutschen Bischofskonferenz 1996, 50.
174 Vgl. Sekretariat der Deutschen Bischofskonferenz 1996, 79 f.
175 Vgl. Die Deutsche Bischofskonferenz und die Evangelische Kirche in Deutschland (EKD) 1998.
176 Vgl. Kuld u. a. 2009; Schweitzer/Biesinger 2002; Biesinger u. a. 2006; Schweitzer 2013a.
177 Vgl. Bastel u. a. 2006.
178 Rat der Europäischen Bischofskonferenzen (CCEE)/Konferenz Europäischer Kirchen (KEK) 2001.
179 Kirchenamt der EKD 2014, 11.

fessionell-kooperativen Religionsunterricht in ‚Identität und Verständigung' nun auch „ausdrücklich die Kooperation mit dem Unterricht anderer Religionsgemeinschaften"[180] angestrebt werde. Damit proklamiert die Evangelische Kirche in Deutschland erneut Kooperation als zentrales Anliegen ihres Religionsunterrichts.

Angesichts der Realität zunehmender weltanschaulicher und religiöser Pluralität bei gleichzeitigem Anstieg verschiedener Angebote konfessionellen Religionsunterrichts besteht die Schwierigkeit, den konfessionell getrennten Religionsunterricht an Schulen zu organisieren. Vermehrt kann die Praxis eines Religionsunterrichts im Klassenverband beobachtet werden,[181] „vielfach schlicht und einfach aus der Not vor Ort heraus, weil sonst der Religionsunterricht gänzlich ausfallen würde."[182] Durch solche Entwicklungen steht das Konfessionalitätsprinzip unter Druck. Angesichts der Schwierigkeiten mit der konfessionellen Organisationsform des Religionsunterrichts sind Überlegungen anzustellen, wie religiöse Bildung prinzipiell allen Schülerinnen und Schülern ermöglicht werden kann.[183] Der Blick auf Europa und die deutschsprachige religionspädagogische Diskussion lassen Entwicklungen und Plädoyers erkennen, die für eine Veränderung des Konfessionalitätsprinzips eintreten. Diese machen sich für alternative Formen stark und sind theologisch und religionspädagogisch eingehend reflektiert. Bei diesen Plädoyers handelt sich um Voten, die die Grenzen des Konfessionalitätsprinzips und religionskundlicher Formen zugleich erkennen, Alternativen aufzeigen und als konfessionell bezeichnet werden können. Die Alternativvorschläge sind vielfältig: Für Schweitzer ist ein konfessionell-kooperativer Religionsunterricht „der zukunftsfähige Weg für die Schule in Europa"[184], bei dem der Verantwortungsbereich durch weitere Religionsgemeinschaften noch erweitert werden könnte.[185] In ähnlicher Weise plädiert auch Mette für einen Religionsunterricht „nicht bloß in ökumenischer und interreligiöser Offenheit, sondern in ökumenischem und interreligiösem Dialog, bei dem „die im jeweiligen regionalen Kontext vorfindlichen Religionsgemeinschaften sich auf gemeinsame Grundsätze für den Religionsunterricht verständigen"[186]. Die Zukunft religiöser Bildung in der Schule in Form des Religionsunterrichts ist nach Jäggle nur dann von Dauer, wenn er „grundsätzlich für alle – in welcher Form auch immer – die

180 Kirchenamt der EKD 2014, 13.
181 Vgl. Hütte/Mette 2003.
182 Mette 2002, 402.
183 Vgl. Jakobs 2007, 48–52.
184 Schweitzer 2000; vgl. zudem Schweitzer 2013b.
185 Vgl. Schweitzer 2000. Für Schweitzer sind Kooperationen des Religionsunterrichts an ökumenische und interreligiöse Verständigungsprozesse gekoppelt. „Für die Gegenwart bleibt jedoch festzuhalten, dass ein von den Kirchen und Religionsgemeinschaften mitverantworteter Religionsunterricht im Bereich der Schule nicht einfach eine kirchliche oder religiöse Einheit praktizieren kann, die sonst nirgends gegeben ist. Der Religionsunterricht hat Teil an der Aufgabe der ökumenischen und interreligiösen Verständigung, aber er bleibt zugleich eingebunden in den ökumenischen und interreligiösen Verständigungsprozess im Ganzen." Schweitzer, 2000. Zum konfessionell-kooperativen Religionsunterricht vgl. bspw. Schlüter 1997; Lachmann 1997; Schmid/Verburg 2010; Kuld u. a. 2009; Bastel u. a. 2006; Schweitzer/Biesinger 2002; Biesinger u. a. 2006; Schweitzer 2013a. Kahrs plädiert für einen Fachbereich Religion, der für alle obligatorisch ist. Vgl. Kahrs 2009.
186 Mette 2007, 221.

Möglichkeit religiöser Bildung im Rahmen eines Pflichtfaches" darstellt. Jäggle plädiert in Weiterentwicklung eines konfessionell-kooperativen Religionsunterrichts für einen Religionsunterricht für alle, der gemeinsam von Kirchen und Religionsgesellschaften verantwortet wird. In seinem Plädoyer deutet er auf die verschiedenen Beweggründe eines solchen Religionsunterrichts hin, die „auch primär aus respektablen Gründen der Zweckmäßigkeit erfolgen" können, jedoch macht religiöse Pluralität „konfessionelle Kooperation nicht nur zweckmäßig, sondern lässt sie als angemessen, ja erforderlich erscheinen." Neben dieser eher organisatorischen Begründung führt Jäggle die Notwendigkeit jedes religiösen Lernens an, das konstitutiv „den Plural zum Thema" macht und sich „einem vom Ansatz her dialogischen Konzept religiöser Erziehung" verpflichtet weiß. Als von Kirchen und Religionsgesellschaften gemeinsam verantworteter Religionsunterricht würde auch „keine Reduktion von Religion auf Ethik"[187] stattfinden. Die besondere Qualität des Lernens angesichts und im Horizont konkreter Religionen wäre durch diese Form gegeben. Ein derart organisierter Religionsunterricht kann berechtigterweise als konfessionell bezeichnet werden: Hier wird ein authentischer Zugang zu Religion ermöglicht, bei dem die Wahrheits- und Gottesfrage nicht ausgespart werden. Trotzdem bestehen Zweifel an Konzepten, die von der gegenwärtigen Form des konfessionellen Religionsunterrichts abrücken. Für Englert ist es fraglich, ob ein gemeinsam verantworteter Religionsunterricht von Seiten der Kirchen und Religionsgesellschaften eine gemeinsame Basis im Curriculum fände.[188] Was in Deutschland wohl als unwahrscheinlich betrachtet wird, ist in Österreich bereits umgesetzt, denn hier haben sich neun gesetzlich anerkannte Kirchen und Religionsgesellschaften im Rahmen der kompetenzorientierten Matura an AHS auf ein gemeinsames Kompetenzmodell geeinigt und eine Handreichung mit exemplarischen Themenbereichen und Aufgabenstellungen erarbeitet.[189] Ein Religionsunterricht von und für alle wäre an einigen Schulen in Österreich eine denkbare Organisationsform. Von daher lohnt es sich, der Frage nachzugehen, ob ein solcher Religionsunterricht von Religionslehrerinnen und -lehrern sowie von Schulpartnern[190] an Schulen Akzeptanz findet, an denen der Religionsunterricht in seiner konfessionellen Organisationsform an Grenzen gerät. Jäggles Vorschlag stellt einen Konzeptentwurf dar, wie der Religionsunterricht an Schulen organisiert werden könnte, bei dem einerseits „die Schule ihrer Verpflichtung zur religiösen Bildung nachkommen

187 Jäggle 2009, 56; vgl. Jäggle 2011, 10–12.

188 Berechtigterweise gibt Englert folgende Fragen zu bedenken: „Auf die Entwicklung welcher religiöser Kompetenzen sollte ein solcher Religionsunterricht abzielen? Darf man den Optimismus haben, dass auch nur Juden, Christen und Muslime sich auf eine gemeinsame Vorstellung davon verständigen könnten, was ‚religiöse Orientierungsfähigkeit', was ‚reife Religiosität', was einen ‚erwachsenen Glauben' ausmacht? Darf man die Hoffnung haben, dass es ein von allen großen Religionen approbiertes Tableau der im Religionsunterricht zu erarbeitenden Themen, Texte, Glaubensvorstellungen, Feste, Rituale usw. geben könne? Ein Tableau, das man von Seiten der Religionen nicht nur als unvermeidlich armselige Schwundform religiöser Bildung betrachte, sondern wirklich auch schätze und aus eigener Überzeugung unterstütze?" Englert 2011a, 39.

189 Vgl. Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur 2012.

190 Zu diesen zählen die SchülerInnen, LehrerInnen, Eltern sowie die Schulleitung.

kann“[191], andererseits „die gesetzlich anerkannten Kirchen und Religionsgesellschaften nicht von ihrer Verantwortung für den Religionsunterricht entbunden“[192] werden.

1.5 Forschungsstand ‚neuerer' empirischer Studien[193]

Empirische Forschungen in der Religionspädagogik leisten einen essentiellen Beitrag zu einer realitätsbezogenen Wahrnehmung und Analyse von Theorie und Praxis und tragen zur ‚Pünktlichkeit'[194] der Theologie insgesamt bei.[195] Welchen hohen Stellenwert empirische Forschungen in der Religionspädagogik mittlerweile einnehmen, zeigt sich in den thematischen Schwerpunktsetzungen jüngster religionspädagogischer Fachzeitschriften.[196] In besonderer Weise kommt dies aber durch die Vielzahl an Studien zum Ausdruck,[197] die der von Wegenast geforderten empirischen Wendung in der Religionspädagogik nachkommen,[198] um „auf Höhe der Zeit über Bedingungen, Wege und Perspektiven religiöser Bildung nachdenken zu können“[199].

Dieser Abschnitt bietet einen knappen Überblick[200] über den Forschungsstand empirischer Studien, die 1. die religiöse Dimension an der Schule, insbesondere die religiöse Pluralität an der Schule zum Thema machen, die 2. zum Stellenwert des Religionsunterrichts an der Schule und 3. zur Akzeptanz seiner Organisationsformen Aufschluss geben. Die Durchsicht dieser insgesamt doch breiten Forschungsgebiete ist durch die

---

191 ÖRF 2010, 62.

192 Jäggle 2009, 56. Wie ein solcher Religionsunterricht konkret aussehen könnte, bedarf einer weiteren Klärung.

193 Unter ‚neuere' Studien werden empirische Untersuchungen ab 1990 verstanden.

194 Vgl. Englert 1988. Altmeyer/Bitter/Theis haben diese zeitsensible Dimension der Religionspädagogik im Bild des Chamäleons treffend ausgedrückt. „Die Religionspädagogik sieht aus wie ein Chamäleon, denn die Sensibilität für die jeweiligen Zeiten, für die wechselnden Lernpartner und unterschiedliche Lebenskontexte machen sie notwendigerweise zeitgebunden: mit wechselnden Dringlichkeiten und darum auch mit einem anpassungsbereiten Selbstverständnis. Aus einer kritischen Außenperspektive betrachtet erscheint das sich ständig wechselnde Farbenspiel der religionspädagogischen Prioritätserklärungen als eine Schwäche. Von innen betrachtet erweist sich gerade diese vermeintliche Schwäche als Stärke: als Aufmerksamkeit für neue Lernpartner, für neue religiöse Sozialisationsbedingungen, für die Kulturalität jeder religiösen Praxis und Theorie.“ Altmeyer/Bitter/Theis 2013, 255 f.

195 Auf die Gefahr des Empirismus und weitere „Fallstricke“ empirischen Forschens in der Religionspädagogik weist Porzelt hin. „Will Religionspädagogik ihre Identität einer kritisch-konstruktiven Wissenschaft bewahren, so ist und bleibt sie angewiesen auf Erkenntnisquellen jenseits der Empirie.“ Porzelt 2011, 72.

196 Vgl. u. a. Themenheft „Im Blickpunkt“: Empirische Religionspädagogik 2010; Themenheft Religionspädagogik und Empirie 2011.

197 Vgl. die Literaturberichte bzw. Sammelbände, die die Vielfalt religionspädagogischen Forschens verdeutlichen. Vgl. Porzelt/Güth 2000; Arzt/Porzelt/Ritzer 2010; Schelander 2011; Ziebertz 2011.

198 Vgl. Wegenast 1968.

199 Porzelt 2011, 77.

200 Die Übersicht fällt knapp aus, auf Detailergebnisse der Studien wird nicht eingegangen, weil sie an anderer Stelle eingehend zur Sprache kommen. Vgl. dazu das Kapitel 5 Diskussion der Ergebnisse und religionspädagogischer Ausblick.

eingangs dargelegte Problemanalyse dieser Studie begründet: Die vorliegende Untersuchung entspringt der Realität wachsender religiöser Vielfalt mit Konsequenzen für den Religionsunterricht an Schulen. Da religiöse Bildung als Teil schulischer Bildung betrachtet werden kann und der Religionsunterricht eine schulpädagogische Aufgabe ist, sind Schulen angesichts steigender religiöser Pluralität gefordert, mit dieser veränderten Situation konstruktiv umzugehen. Anders formuliert: Religiöse Pluralität bildet den schulischen Kontext. Dieser ist für die Schulen zugleich eine Herausforderung. Wie mit religiöser Pluralität konstruktiv umzugehen ist und welche Organisationsform des Religionsunterrichts angemessen ist, sind schulpädagogische Schlüsselfragen,[201] wenn Schule ihrem religiösen Bildungsauftrag nachkommen möchte.

Wurde in ‚älteren' empirischen Studien zum Religionsunterricht vielfach die Frage nach seiner Akzeptanz bzw. Beliebtheit bei Schülerinnen und Schülern verfolgt und dem Religionsunterricht zum Teil ein negatives Zeugnis ausgestellt – die Ergebnisse der zahlreichen Studien sind disparat[202] –, finden sich in ‚neueren' deutschsprachigen[203] Studien vermehrt auch empirische Befunde zur religiösen Dimension, dem Stellenwert des Religionsunterrichts an der Schule sowie zu seiner Organisationsform. Forschungsarbeiten zur religiösen Dimension an der Schule, die die religiöse Pluralität an der Schule als Gegenstand ihrer Forschung betrachten, sind selten. Hingegen zählen der Religionsunterricht und die ReligionslehrerInnen zu den am gründlichsten empirisch erforschten Bereichen der Religionspädagogik. Die Bearbeitung dieser Untersuchungsfelder wurde in den letzten Jahren u. a. durch die zusehends veränderte religiöse Zusammensetzung der SchülerInnenschaft, die Wiedervereinigung Deutschlands und die Frage, ob und in welcher Form religiöse Bildung bzw. ein Religionsunterricht an Schulen in den neuen Bundesländern Deutschlands Platz haben sollte, angestoßen und vorangetrieben.

1.5.1 Forschungsarbeiten zur religiösen Dimension an Schulen und zum Umgang mit religiöser Vielfalt

Forschungen zur religiösen Dimension an Schulen und ihr Umgang mit religiöser Pluralität sind aufgrund der geringen Zahl leicht zu überblicken. Sie weisen darauf hin, dass Religion und religiöse Vielfalt zwar Thema der gesamten Schule sind, ein konstruktiver Umgang mit religiöser Vielfalt an Schulen aber weitgehend ausbleibt. Mitte der 1990er untersuchten Fischer u. a.[204] in einer eher qualitativ-explorativ angelegten Studie an vier Schulen in Deutschland, England und den Niederlanden, wie hier mit kultureller und religiöser Vielfalt umgegangen wird. Sie arbeiteten in einem fallübergreifenden Vergleich Handlungsmuster heraus, wie LehrerInnen im Bereich des interkulturellen

201 Für Scharer ist nur „eine positiv angenommene, pluralitätsfähige Präsenz von Religion/en an der Schule […] zukunftsfähig." Scharer 2010b, 57.

202 Vgl. bspw. Havers 1972; Prawdzik 1973. Für einen umfassenden Überblick älterer – vor 1990 erschienener – empirischer Studien vgl. Ziebertz 1995; Bucher 1996, 18–28; Bucher 2000a; Bucher 2000b, 16–22.

203 Der deutschsprachige Raum bildet den Schwerpunkt des hier dargelegten Forschungsstandes, auch wenn teilweise internationale, aus anderen Sprachgebieten stammende Studien angeführt werden.

204 Vgl. Fischer u. a. 1996.

Lernens mit kultureller und religiöser Differenz umgehen (1. Überhöhung und Vereinnahmung, 2. Verschieben und Delegieren, 3. Ausklammern, 4. Akzeptierender Umgang und 5. Inhaltliche und interaktive Auseinandersetzung).[205] An jenen Schulen, die religiöse Pluralität bewusst zum Thema machten, änderte sich nicht nur der Unterricht, sondern hatte diese Entscheidung auch positive Auswirkungen auf die Schulkultur, was die Thematisierung von religiöser Vielfalt in Schulentwicklungsprozessen nahelegt.[206] In gewisser Weise knüpft die ebenfalls qualitativ-empirische Studie von Bolz/Schrumpf/Jäggle an jene von Fischer u. a. an. Sie untersuchten die religiösen Implikationen im Schulalltag an ausgewählten Volksschulen in Wien. In ihrer Studie gingen sie der Frage nach, wie Schule kulturelle und religiöse Differenz wahrnimmt. Die Studie konnte einige der von Fischer u. a. erarbeiteten Handlungsmuster replizieren und stellte insgesamt ein positives Sozialklima an den Schulen fest, bei zugleich weitgehender Privatisierung von Religion und religiöser Differenz.[207] Dass selbst ReligionslehrerInnen, die an Schulentwicklungsprozessen beteiligt sind, religiöse Pluralität in problemzentrierten Interwies zum Thema Religion und Schulentwicklung nie explizit erwähnen, hält Strutzenberger in ihrer qualitativ-empirischen Studie für „desillusionierend“.[208] Religion und Religionsunterricht leisten nach Ansicht der ReligionslehrerInnen keinen wesentlichen Beitrag zur Schulkultur. Strutzenberger begründet die Einstellungen der ReligionslehrerInnen mit ihrer Systemkonformität. Da an Schulen Religion und religiöse Vielfalt kaum thematisiert werde, komme sie auch bei den von ihr befragten Religionslehrerinnen und -lehrern nicht zur Sprache.[209] Eine Teilstudie des REDCo-Projekts beschäftigte sich mit Strategien von Lehrerinnen und Lehrern im Umgang mit (religiöser) Pluralität. Die befragten LehrerInnen haben einen positiven Bezug zu diesem Thema und verfügen über Strategien, mit religiöser Pluralität an der Schule umzugehen. Dennoch machten die Studien darauf aufmerksam, dass ihre positiven Erfahrungen und Strategien ihr Handeln im Unterrichtsalltag nur bedingt unterstützen.[210]

1.5.2 Forschungsarbeiten zur Akzeptanz des Religionsunterrichts an Schulen und seiner Organisationsformen aus der Perspektive der ReligionslehrerInnen

Deutlich breiter stellt sich die Forschungslage in Bezug auf den Religionsunterricht dar. Die Kontextbedingungen des Religionsunterrichts sind teilweise von großen Unterschieden geprägt; sie beeinflussen, wie der Religionsunterricht gestaltet wird. Ob jemand in einer Großstadt wie Wien Religion unterrichtet oder in ihrem Umland, stets hat er mit dem je spezifischen Kontext umzugehen und die damit verbundenen Möglichkeiten und Grenzen zu berücksichtigen. Jäggles quantitative Befragung von Religionslehrerinnen und -lehrern an Volksschulen im großstädtischen (Wien) und ländlichen Gebiet (Nie-

---

205 Fischer 1996, 110–112.
206 Vgl. Fischer u. a. 1996.
207 Vgl. Bolz/Schrumpf/Jäggle 2000; vgl. Jäggle 2000.
208 Strutzenberger 2012, 444.
209 Vgl. Strutzenberger 2012, 436–446.
210 Vgl. Avest/Bakker/Want 2009.

derösterreich) der Erzdiözese Wien konnte dies bestätigen. Bspw. besteht auf dem Land im Vergleich zur Stadt keine ökumenische Praxis im Religionsunterricht; im ländlichen Gebiet ist er eher konventioneller Teil der Schule als in der Stadt.[211] Ebenso weist die Befragung von Religionslehrerinnen und -lehrern in der Erzdiözese Salzburg von Bucher/Rothbucher auf markante regionale Unterschiede hin. Ihre Stichprobe umfasst ReligionslehrerInnen sämtlicher Schultypen. Nicht nur, wo jemand unterrichtet, sondern auch an welchem Schultyp und wie alt sie/er ist, schlägt sich auf die Einstellung zu Zukunftsoptionen des Religionsunterrichts nieder. Der Beibehaltung bestehender Regelungen des Religionsunterrichts wird mehrheitlich zugestimmt, jedoch zeigen sich hinsichtlich der Zukunftsoptionen des Religionsunterrichts signifikante Unterschiede anhand der Faktoren Schultyp, Alter und Stadt-Land. So votieren ReligionslehrerInnen an AHS und BHS häufiger für interreligiöses und ökumenisches Lernen, befürworten weniger den Status quo und lehnen seltener eine für alle SchülerInnen verpflichtende allgemeine Religionskunde ab. Außerdem ist der Wunsch nach interreligiösem Lernen häufiger anzutreffen, je jünger die Befragten sind und je städtischer ihr Umfeld ist.[212] Die Essener Umfrage aus dem Jahr 1999 widmete sich u. a. der zukünftigen Gestalt des Religionsunterrichts, indem sie ReligionslehrerInnen an Grundschulen in der Diözese Essen befragte und Vergleichsstudien in Bamberg, Schleswig-Holstein und Kiel erstellte. „Die Voraussetzungen, unter denen heute Religionsunterricht erteilt wird“, sind nach Englert/Güth dermaßen heterogen, „daß es keine konzeptionelle Universallösung mehr geben kann“,[213] um Religion zu unterrichten. In Essen plädiert eine knappe einfache Mehrheit für einen ökumenischen Religionsunterricht (45,2%), gefolgt vom konfessionellen Religionsunterricht (42,0%). Vergleichsweise finden ein allgemeiner Religionsunterricht und ein Religionsunterricht auf freiwilliger Basis, der von der Kirche für Interessierte angeboten wird, wenig Zustimmung. Wenn Essener ReligionslehrerInnen einem ökumenischen Religionsunterricht den Vorzug gegeben, dann stehen bei ihnen angesichts einer religiös pluralen SchülerInnenschaft nicht pragmatische, sondern konzeptionelle Begründungen im Vordergrund.[214]

Die Frage nach konfessionellen Kooperationen des Religionsunterrichts an Schulen gewinnt umso mehr an Bedeutung, je religiös pluraler die SchülerInnenschaft ist. Feige u. a. erhoben die Einstellungen zu ökumenischen Kooperationsmodellen bei evangelischen Religionslehrerinnen und -lehrern in Niedersachsen. Die niedersächsischen ReligionslehrerInnen sprechen sich mehrheitlich für einen Religionsunterricht im Klassenverband aus, bei dem das „Gemeinsame der Konfessionen, Religionen und sonstigen Weltanschauungen […] im Vordergrund“[215] steht bei gleichzeitiger Bereitschaft zur ökumenischen Kooperation. Der konfessionell getrennte Religionsunterricht findet bei den Religionslehrerinnen und -lehrern eine geringe Zustimmung.[216] Feige/Tzscheetzsch griffen den niedersächsischen Fragebogen weitgehend auf, führten die Studie ebenso in Baden-Württemberg durch und befragten nun auch katholische ReligionslehrerInnen.

211 Vgl. Jäggle 1992; Jäggle 1993a; Jäggle 1993b; Jäggle 1995.
212 Vgl. Bucher/Rothbucher 1996, 119–129.
213 Englert/Güth 1999, 11.
214 Vgl. Englert/Güth 1999, 94–99.
215 Feige/Lukatis 2000, 315.
216 Vgl. Feige/Lukatis 2000, 314–321.

Die Ergebnisse lassen kaum Unterschiede in der Konfessionszugehörigkeit erkennen, jedoch zwischen Niedersachsen und Baden-Württemberg. Im Vergleich zu Niedersachsen gibt es in der Gestaltung konfessionell-kooperativer Modelle „*eine deutliche Präferenz für Möglichkeiten zur Wahrung der konfessionellen Identität*."[217] Zugleich lehnen die ReligionslehrerInnen die Option ab, Religion nicht mehr als Gegenstand eines eigenen Schulfaches zu haben, vielmehr präferieren sie einen allgemein-christlichen Religionsunterricht.[218] Auch die von Bucher/Miklas herausgegebene österreichische ReligionslehrerInnen-Studie befragte evangelische (ganz Österreich) und katholische (Erzdiözese Salzburg und Diözese Linz) ReligionslehrerInnen. Der Großteil spricht sich für eine Bewahrung des konfessionellen Charakters des Religionsunterrichts aus – ReligionslehrerInnen an höheren Schulen stimmen dieser Option deutlich seltener zu als ihre Kolleginnen und Kollegen an Volksschulen – und lehnen eine allgemeine Religionskunde ebenso entschieden ab wie einen missionierenden Religionsunterricht. Die ReligionslehrerInnen unterscheiden sich markant in ihrer Zustimmung zum interreligiösen Lernen. Katholische bevorzugen diese Form des Lernens deutlich häufiger als ihre evangelischen Kolleginnen und Kollegen. Die Option, ökumenisches Lernen und ökumenische Kooperationen zu stärken, ist bei katholischen Religionslehrerinnen und -lehrern signifikant höher anzutreffen als bei evangelischen. Einen möglichen Grund sehen die StudienautorInnen in der Diasporasituation der evangelischen Kirche in Österreich, da ökumenische Kooperationen unter verschiedenen Ausgangslagen betrieben werden.[219]

Lück widmete sich in seinen Studien eingehend den Korrelationen zwischen der inneren und äußeren Gestalt des Religionsunterrichts. Dazu befragte er evangelische ReligionslehrerInnen an Grundschulen in Nordrhein-Westfalen. Der quantitativen Studie ist eine qualitativ-explorative zur Generierung des Fragebogens vorausgegangen.[220] Am ehesten wird eine Mischform des Religionsunterrichts bevorzugt (zunächst konfessionell-kooperativ, dann konfessionell getrennt), gefolgt von einem ökumenisch-christlichen Religionsunterricht (30,7%). Ähnlich wie bei Englert/Güth werden diese Formen nicht mit pragmatischen Argumenten gestützt, sondern vor allem theologisch bzw. (religions-)pädagogisch begründet. Die konfessionelle (12,3%) und interreligiöse Form (6,1%) werden weitgehend abgelehnt.[221] Zugleich finden jene Organisationsformen dort ihre größte Zustimmung, „*wo diese Praxis bereits (ansatzweise) realisiert werden bzw. die im Religionsunterricht anzutreffenden Schülerkonstellationen eine*

217 Feige/Tzscheetzsch 2005, 57. [Hervorhebungen im Original]

218 Zudem enthalten beiden Studien berufsbiographische Fallanalysen, aus denen Zusammenhänge von gelebter Religion und der konzeptionellen Orientierung des Religionsunterrichts herausgearbeitet wurden, sodass die unterrichtshabituellen Perspektiven rekonstruiert werden konnten. Vgl. Feige/Tzscheetzsch 2005, 54–65; Feige u.a. 2000, 55–204; Feige/Dressler/Tzscheetzsch 2006.

219 Vgl. Bucher 2005a, 103–107; Danner/Lagger/Schwarz 2005, 197–204. Khorchide führte eine Studie zu Einstellungen islamischer ReligionslehrerInnen an öffentlichen Schulen in Österreich durch, jedoch finden sich in dieser keine Ergebnisse zur Akzeptanz der Organisationsform des Religionsunterrichts. Vgl. Khorchide 2009.

220 Vgl. Lück 2002.

221 Vgl. Lück 2003, 70–86.

solche Unterrichtsform besonders nahe legen (könnten)."[222] Mit Lücks Studien besteht ein empirisch fundiertes Plädoyer für die Berücksichtigung regionaler, lokaler und schulstandortspezifischer Bedingungen für die innere und äußere Gestaltung des Religionsunterrichts.

Auf europäischer Ebene wurde mit dem Forschungsprojekt TRES (‚Teaching Religion in a multicultural Europe') eine umfassende Befragung von Religionslehrerinnen und -lehrern/Katechetinnen und Katecheten durchgeführt. Die in Anlehnung an Grimmit idealtypische Unterscheidung von ‚learning in religion', ‚learning from religion' und ‚learning about religion' ist in den Zielperspektiven der befragten Religionslehrerinnen und -lehrern/Katechetinnen und Katecheten miteinander verbunden.[223]

Mit dem konfessionell-kooperativen Religionsunterricht besteht in einigen Regionen des deutschsprachigen Raums eine alternative Form des Religionsunterrichts. Diese Organisationsform wurde in Wien und Baden-Württemberg evaluiert. Die österreichische Evaluationsstudie befragte ReligionslehrerInnen, die konfessionelle Kooperationsformen für sich persönlich als positiv erachten.[224] Die baden-württembergische Studie nimmt sämtliche Schulpartner in den Blick und stellt dem konfessionell-kooperativen Religionsunterricht ein positives Zeugnis aus.[225] Ein solch organisierter Religionsunterricht erfordert besondere Kompetenzen von (zukünftigen) Religionslehrerinnen und -lehrern, die im Rahmen des Theologiestudiums in Baden-Württemberg evaluiert wurden.[226] Dass Religion vielfach auch im Klassenverband erteilt wird, nahmen Hütte/Mette zum Anlass für ihre 2003 veröffentlichte Studie, die nordrhein-westfälische ReligionslehrerInnen aller Schultypen zu ihren Erfahrungen mit dieser Organisationsform befragte. Diese qualitativ-explorative Studie gibt einen Einblick in die Argumentation

222 Lück 2003, 362. [Hervorhebungen im Original] Welche konfessionellen Kooperationsmodelle zukünftige ReligionslehrerInnen präferieren, wurde in der Studie von Feige/Friedrichs/Köllmann bearbeitet. Sie befragten evangelische und katholische Studierende in Baden-Württemberg. Dazu zogen sie den Fragebogen der baden-württembergischen ReligionslehrerInnenbefragung heran. Die Studierenden bevorzugen eher einen konfessionell getrennten Religionsunterricht, auch wenn sie insgesamt für konfessionelle Kooperationen aufgeschlossen sind. Religion im Klassenverband bzw. katholische und evangelische SchülerInnen gemeinsam zu unterrichten, ist für sie weitgehend keine Option. Für sie stehen jene Modelle im Vordergrund, in denen die Konfessionalität am stärksten gewährleistet ist. Vgl. Feige/Friedrichs/Köllmann 2007, 55–59. Zu einem ähnlichen Ergebnis im Bereich der konfessionellen Kooperation gelangt Lück in seiner bundesweiten Studierenden-Studie. Der konfessionell-kooperative Religionsunterricht hat die stärkste Zustimmung (44,1%). Knapp ein Viertel der Befragten präferiert den konfessionellen Religionsunterricht. Nahezu ähnliche Zustimmung erfahren der interreligiöse (12,0%) und der ökumenisch-christliche (11,8%) Religionsunterricht. Auf dem letzten Platz rangiert die allgemeine Religionskunde mit 7,3%. Gleichwohl erachtet ein Großteil der Studierende den konfessionellen Charakter des Religionsunterrichts, das interreligiöse und ökumenisch-interkonfessionelle Lernen als besonders wichtig (zwischen 80,9% und 84,4%). Vgl. Lück 2012, 146–152.

223 Vgl. Ziebertz/Riegel 2009; Jakobs 2009; Popp 2013.

224 Vgl. Bastel/Miklas 2006.

225 Vgl. Schweitzer/Biesinger 2002; Biesinger u.a. 2006; Kuld u.a. 2009.

226 Vgl. Pemsel-Maier/Weinhardt/Weinhardt 2011.

der ReligionslehrerInnen. Durchweg sind (religions-)pädagogische Begründungen bestimmend.[227]

1.5.3 Forschungsarbeiten zur Akzeptanz des Religionsunterrichts an Schulen und seiner Organisationsformen aus der Perspektive der SchülerInnen

Neben den oben angeführten ReligionslehrerInnenstudien sind auch empirische Befunde vorhanden, wie SchülerInnen den Stellenwert des Religionsunterrichts beurteilen und für welche Organisationsform sie optieren. Die Studien von Verweijen und Ritzer beschäftigen sich mit den Teilnahme- bzw. Abmeldegründen am bzw. vom Religionsunterricht. Während sich Verweijen in ihrer Studie auf das Oberstufenrealgymnasium fokussiert – ein Schultyp, der eine besonders hohe Abmeldequote vom Religionsunterricht verzeichnet –, nimmt Ritzer mehrere Schultypen in den Blick. Verweijens Studie konnte verschiedene Faktoren feststellen, die sich auf die Teilnahme am bzw. Abmeldung vom Religionsunterricht auswirken. Sie reichen vom Binnengeschehen mit seinen Inhalten bis hin zu schulorganisatorischen (z. B. Freistunde).[228] Laut Ritzers Studie besteht u. a. eine Korrelation zwischen einem guten Schulklima und der Akzeptanz des Religionsunterrichts bei Schülerinnen und Schülern.[229] Bemerkenswert ist der Zusammenhang zwischen dem Stellenwert des Religionsunterrichts an der Schule und der Bereitschaft, sich vom Religionsunterricht abzumelden bzw. wieder an ihm teilzunehmen. Die Tendenz der Abmeldung sinkt, je positiver der Stellenwert des Religionsunterrichts an der Schule von den Schülerinnen und Schülern beurteilt wird. Entsprechend steigt die Tendenz, wieder am Religionsunterricht teilzunehmen, je positiver sein Stellenwert ist.[230] Diese Korrelation macht auf die hohe Bedeutung der Schulpartner für die Abmelde- bzw. Teilnahmebereitschaft am Religionsunterricht aufmerksam. Sie veranschaulicht, dass der Religionsunterricht eine schulpädagogische Angelegenheit ist.

Das Binnengeschehen des Religionsunterrichts stellt einen entscheidenden Faktor für die Einschätzung des Religionsunterrichts bei Schülerinnen und Schülern dar. Bucher konnte diesen Zusammenhang in seiner österreichischen[231] und deutschen Studie[232]

227 Vgl. Hütte/Mette 2003. Selbst im deutschsprachigen Raum besteht eine Vielzahl an Organisationsformen des Religionsunterrichts. Wie LehrerInnen an Schulen Religion erteilen, d. h. welche didaktischen Konzepte hinter ihrem Unterricht stecken, wenn sie Religion in einem nicht konfessionell getrennten Religionsunterricht unterrichten, wurde bereits in einigen Studien im Bereich der Unterrichtsforschung untersucht. Vgl. bspw. Asbrand 2000; Frank 2010; Hassanein 2013. Für eine qualitativ-empirische Studie in den Niederlanden vgl. Zonne 2006.

228 Vgl. Verweijen 1993; vgl. zudem Mann/Verweijen 1993.

229 Vgl. Ritzer 2003, 50–60. Welche Kompetenzzuwächse SchülerInnen im Religions- und Ethikunterricht innerhalb eines Jahres haben, wurde in einer quantitativen Längsschnittstudie von Ritzer untersucht. Vgl. Ritzer 2010.

230 Vgl. Ritzer 2003, 79–84, 89–96.

231 Bucher 1996. Es wurden SchülerInnen an Hauptschulen und AHS in ganz Österreich befragt.

232 Bucher 2000b. In vier Regionen Deutschlands (Bayern, Rhein-Main-Gebiet, Region Hildesheim – Hannover sowie Dresden und Umgebung) wurden SchülerInnen der Grundschule, der Sekundarstufe I, der gymnasialen Oberstufe sowie der Berufsschule befragt.

bei römisch-katholischen Schülerinnen und Schülern, die am Religionsunterricht teilnehmen, belegen. Der Religionsunterricht genießt bei den befragten Schülerinnen und Schülern eine hohe Akzeptanz. Diese nimmt mit zunehmendem Alter jedoch ab. Neben der konfessionellen Organisationsform wurden die SchülerInnen auch zum ökumenischen und interreligiösen Religionsunterricht befragt.[233] Österreichische SchülerInnen akzeptieren in hohem Maß diese Formen des Religionsunterrichts. Die Akzeptanz fällt umso höher aus, je älter die SchülerInnen sind und je städtischer die Umgebung ist, in der sie leben.[234] In Deutschland fällt die Akzeptanz an allen Schultypen deutlich geringer aus. Gegenüber diesen Formen bestehen große Vorbehalte, wobei die Konfessionszugehörigkeit von FreundInnen keine große Rolle spielt. Buchers Studie stellt in Regionen mit einer homogenen SchülerInnenschaft häufiger konfessionelle Stereotypen und eine höhere Ablehnung eines ökumenischen bzw. interreligiösen Religionsunterrichts fest. Aufgrund dieser Stereotypisierungen hält Bucher ökumenische und interreligiöse Bemühungen an Schulen für erforderlich.[235]

Die international[236] angelegte Jugendstudie von Ziebertz/Kalbheim/Riegel ging der Frage nach, welchen Religionsunterricht sich Jugendliche wünschen und welche Begründungen sie anführen. Dazu wurden eine internationale quantitative und eine qualitative Studie in Deutschland durchgeführt. In der Faktorenanalyse konnten die Studienautoren einen religionskundlich-existenziellen Unterricht generieren, der bei den Jugendlichen weitgehend Akzeptanz findet. Dieser Unterricht zeichnet sich in zweifacher Weise aus. Einerseits vermittelt er grundlegende Informationen über Religionen ohne eine persönliche Positionierung zu fordern, andererseits leistet er einen Beitrag zur persönlichen und gesellschaftlichen Orientierung. Währenddessen stehen die befragten Jugendlichen einem katechetisch orientierten Religionsunterricht kritisch bis ablehnend gegenüber.[237]

Das groß angelegte und von der Europäischen Kommission finanzierte europäische Forschungsprojekt REDCo, an dem acht Länder beteiligt waren,[238] untersuchte mit quantitativen und qualitativen Methoden u. a., wie Jugendliche zwischen 14 und 16 Jahren Religion, religiöse Vielfalt beurteilen und wahrnehmen sowie welchen Stellenwert sie religiöser Bildung an der Schule beimessen.[239] Ob Religion Thema an der Schule sein sollte, hängt wesentlich von den Erfahrungen ab, die die Jugendlichen

233 Zur Problematik der Itemformulierungen vgl. das Kapitel 5.3.2 Diskussion mit empirischen Studien. Das Item zum ökumenischen Religionsunterricht lautet: „Die evangelischen Mitschüler sollten den gleichen RU besuchen wie wir.“ Bucher 2000b, 93.

234 Vgl. Bucher 1996, 78. Die Studie von Lex/Gunacker stellte regionale Unterschiede in der Beliebtheit des Religionsunterrichts in der Steiermark fest. Der Stellenwert des Physik- und Chemieunterrichts bei Schülerinnen und Schülern an Hauptschulen bildet den Hauptfokus ihrer Studie. Die Anlage der Studie ermöglichte allerdings, auch den Stellenwert des Religionsunterrichts zu erfassen. Dieser ist bei Schülerinnen und Schülern in Städten beliebter als auf dem Land. Vgl. Lex/Gunacker 1996.

235 Vgl. Bucher 2000b, 93–96, 105 f., 119–121, 146, 150.

236 Unterfranken (DE), Steiermark (AT), Wales (GB) und Mittelholland (NL).

237 Vgl. Ziebertz/Kalbheim/Riegel 2003, 199–230.

238 Deutschland, England und Wales, Estland, Frankreich, Niederlande, Norwegen, Russland sowie Spanien.

239 Vgl. Valk et al. 2009; Knauth et al. 2008.

selbst mit ihr gemacht bzw. welchen religiösen Hintergrund sie haben. Erachten Jugendliche Religion in ihrem Leben als wichtig und möchten sie gerne etwas über andere Religionen lernen, so stimmen sie eher zu, Religion möge ein Teil an der Schule bzw. im schulischen Fächerkanon verankert sein.[240] Hingegen lehnen Jugendliche den Religionsunterricht umso häufiger ab, je eher sie in einem Land leben, das Religion als Privatsache erachtet. Zudem befürchten sie umso häufiger, missioniert zu werden und bringen Religion eher mit Konflikten in Verbindung.[241] Der Befund, welche Präferenz Jugendliche in der Organisationsform religiöser Bildung an der Schule haben, ist disparat. Sofern sie keine negativen Erfahrungen mit ihr hatten, bevorzugen die Jugendlichen jene Form, die sie selbst kennen. Die Studienergebnisse machen jedoch auch auf religiöse Mehrheits-Minderheits-Verhältnisse in den Ländern aufmerksam. So bevorzugen muslimische Jugendliche einen konfessionell getrennten Religionsunterricht, damit in einem katholisch dominierten Land und einer ebensolchen Schule ihre eigene Religion sichtbar wird.[242] Ebenso lassen sich in der quantitativen Studie signifikante Unterschiede zwischen muslimischen Jugendlichen auf der einen Seite und nicht religiösen sowie christlichen auf der anderen Seite feststellen, die ebenfalls auf religiöse Mehrheits-Minderheits-Verhältnisse in den Ländern hinweisen. Zwar stimmt der Großteil der befragten Jugendlichen zu, dass Religion und religiöse Vielfalt an der Schule sichtbar und berücksichtigt werden sollte, jedoch tun muslimische Jugendliche dies signifikant häufiger als die beiden anderen Gruppen.[243]

Anhand der Durchsicht des empirischen Forschungsstandes kann folgendes Forschungsdesiderat festgehalten werden: Es gibt keine Studie, die die Akzeptanz eines möglichen zukünftigen Modells mit besonderem Blick auf jene, die dieses verantworten und mittragen, zum Thema macht.

240 Vgl. Knauth/Körs 2008, 397–399.
241 Vgl. Bertram-Troost 2009, 419.
242 Vgl. Knauth/Körs 2008, 400–402; Jozsa 2009, 147 f.
243 Vgl. Jozsa 2009, 146.

2. Qualitativ-empirischer Zugang: Methodologische und methodische Überlegungen

2.1 Erkenntnisinteresse und Konkretisierung der Forschungsfragen

Plädiert das ÖRF in seinem Positionspapier für die Entwicklung kontextsensibler Modelle, um religiöse Bildung in Form von Religionsunterricht an Schulen zu sichern, so ist, um dieser Forderung religionspädagogisch verantwortet zu entsprechen, zunächst zu erkunden, wie an einzelnen Schulen Religion und der Religionsunterricht wahrgenommen werden. Anders formuliert: Sind kontextsensible Modelle zu entwickeln, ist eine eingehende Kenntnis des Kontextes notwendig. Zugleich soll anhand des von Jäggle vorgeschlagenen Konzepts einer alternativen Organisationsform des Religionsunterrichts nachgegangen und die Frage gestellt werden, welche Akzeptanz ein von Kirchen und Religionsgesellschaften gemeinsam verantworteter Religionsunterricht für alle an Schulen findet. Diese und ähnliche Vorschläge sind in der religionspädagogischen Diskussion umstritten. So wird eine zunehmende Öffnung des konfessionellen Religionsunterrichts befürchtet, der die konfessionelle Dimension des Religionsunterrichts unterwandern und einen ‚Dammbruch' verursachen könnte. Dass Jäggles konzeptioneller Vorschlag all dies nicht beabsichtigt und als konfessionell bezeichnet werden kann, wurde bereits weiter oben herausgearbeitet. Da in der religionspädagogischen Diskussion diese Organisationsform unterschiedlich bewertet wird, ist es religionspädagogisch geboten, empirische Befunde zu erstellen, die einen Einblick in die Akzeptanz dieser Organisationsform an Schulen gewähren. Diese Befunde ermöglichen dann eine differenzierte, realitätsbezogene religionspädagogische Einschätzung auf Basis jener AkteurInnen, die selbst an der Schule tätig sind.

Bevor das Forschungsdesign der Studie vorgestellt und begründet dargelegt wird, sind die Forschungsfragen zu konkretisieren:

- Wie wird an Schulen Religion sowie religiöse Vielfalt wahrgenommen und eingeschätzt?
- Wie wird an Schulen der konfessionelle Religionsunterricht wahrgenommen und eingeschätzt?
- Welche Akzeptanz findet an Schulen ein Religionsunterricht für alle, der gemeinsam von Kirchen und Religionsgesellschaften verantwortet wird?

2.2 Die dokumentarische Methode – Metatheoretische und methodologische Überlegungen zur Rekonstruktion kollektiver Orientierungen

In der vorliegenden Untersuchung steht die Schule als Forschungssubjekt im Mittelpunkt. Es gilt, kollektive Orientierungsmuster an Schulen in Bezug auf das oben for-

mulierte Erkenntnisinteresse zu rekonstruieren. Da die Studie auf die Schule als Mesoebene fokussiert, sind dem Forschungsgegenstand adäquate sozialwissenschaftliche Methoden auszuwählen, die kollektive Orientierungsmuster an Schulen zu erheben und zu rekonstruieren vermögen. Für dieses empirische Vorhaben sind Gruppendiskussionen und die dokumentarische Methode geeignete Erhebungs- und Auswertungsmethoden. In ihrer Kombination nehmen sie die Erhebung und Rekonstruktion kollektiver Orientierungsmuster in den Blick, die das Denken und Handeln strukturieren.[1]

Die Etablierung der dokumentarischen Methode als sozialwissenschaftliche Methode wurde ab den 1980er Jahren wesentlich durch Bohnsack und Mangold vorangetrieben. Wie so oft in der qualitativen Sozialforschung wurde diese rekonstruktive Methode im Rahmen konkreter Forschungsprojekte entwickelt,[2] da Forschungsgegenstand und Erkenntnisinteresse auf der einen Seite und Erhebung sowie Auswertung auf der anderen Seite im Forschungsprozess unumgänglich zirkulär zusammenhängen (Gegenstandsorientierung).[3] Die dokumentarische Methode knüpft in ihrer Metatheorie im Wesentlichen an die Kultur- und Wissenssoziologie Mannheims an.[4] Hinsichtlich ihrer metatheoretischen Entwicklung und forschungspraktischen Umsetzung beruft sich Bohnsack u. a. auf die Phänomenologische Soziologie, die Ethnomethodologie Garfinkels und die Forschungstradition der Chicagoer Schule.

Ziel der dokumentarischen Methode ist die Rekonstruktion kollektiv geteilter Erfahrungsräume, womit ihr Fokus auf dem Kollektiven liegt. Bei diesen Erfahrungsräumen handelt es sich immer schon um Konstruktionen, da die Wirklichkeit durch Menschen stets vorkonstruiert ist. „In verschiedenen Konstruktionen der alltäglichen Wirklichkeit haben sie diese Welt im voraus gegliedert und interpretiert, und es sind gedankliche Gegenstände dieser Art, die ihr Verhalten bestimmen, ihre Handlungsziele definieren und die Mittel zur Realisierung solcher Ziele vorschreiben – kurz: sie verhelfen den Menschen in ihrer natürlichen und sozikulturellen Umwelt ihr Auskommen zu finden und mir ihr ins Reine zu kommen.“[5] Aufgabe der Forscherin/des Forschers ist es, diese Konstruktionen zu rekonstruieren (Konstruktionen zweiten Grades).[6] Wirklich-

1 Vgl. Bohnsack ^{8}2010.

2 Vgl. Bohnsack 1983; Bohnsack 1989; Bohnsack ^{8}2010, 32–34.

3 Vgl. Lamnek ^{5}2010, 23–25. In Kontrastierung zu quantitativen Forschungsansätzen führt Lamnek das Prinzip der Flexibilität an, mit der eine Gegenstandsorientierung gewährleistet wird. „Für den explorativen bzw. qualitativen Forscher kommt es dagegen darauf an, den Forschungsprozess so zu entwickeln und zu präzisieren, dass sein Problem, die Steuerung seiner Untersuchung, Daten, analytische Beziehungen und Interpretationen aus dem empirischen sozialen Leben entstehen und darin verwurzelt bleiben.“ Lamnek ^{5}2010, 23.

4 Vgl. Mannheim 1960; Mannheim 1980.

5 Bohnsack ^{8}2010, 22.

6 Die dokumentarische Methode ist als Rekonstruktion der Rekonstruktion zu verstehen, da sie ihr eigenes Forschungshandeln reflektiert, es methodologisch begründet und „jene Verfahren oder Methoden der Interpretation und Reflexion zu rekonstruieren“ vermag, „die gleichermaßen im Alltag derjenigen, die Gegenstand der Forschung sind, wie im Alltag der Forscher selbst zur Anwendung gelangen.“ (Bohnsack ^{8}2010, 25) Folglich kann „eine erkenntnislogische Differenz zwischen alltäglicher und wissenschaftlicher Interpretation im Sinne einer prinzipiellen Überlegenheit letzterer nicht mehr aufrechterhalten“ (Bohnsack ^{8}2010, 25 f.) werden. Eine solche Einsicht hat Folgen für die „Einklammerung des Geltungscharakters“.

keitskonstruktionen sind immer bereits symbolisch konstruiert und erschließen sich nicht unmittelbar. Mit Bezug auf die Ethnomethodologie Garfinkels ist für Bohnsack unmittelbares Verstehen zwischen Forschungssubjekten und ForscherIn nicht möglich, da sie in der Regel unterschiedlichen Erfahrungsräumen angehören. „Garfinkel bemerkt dazu, dass in unserer alltäglichen sprachlichen Verständigung sprachliche Äußerungen *indexikal* sind, d.h. sie sind lediglich Indikatoren für, Hinweise auf Bedeutungsgehalte. Die Bedeutungen sind nicht ‚automatisch' mit den Äußerungen verbunden. Ich muss als Hörer immer Interpretationen erbringen, um die richtigen Bedeutungen zu erschließen."[7] Im indexikalen Gehalt von Äußerungen drücken sich die Konstruktionen von Menschen aus, sie sind Dokumente zugrundeliegender Sinnmuster bzw. Hinweise darauf. In der Ethnomethodologie Garfinkels wird in kritischer Auseinandersetzung mit der Phänomenologischen Soziologie der „‚methodologische Individualismus' […] auf die Spitze getrieben"[8], insofern Sozialität „als Inter-Subjektivität situativ immer erst hergestellt werden"[9] muss. Für Bohnsack weist die Ethnomethodologie zu Recht auf die Indexikalität von Äußerungen hin und betont die Grenzen eines unmittelbaren Verstehens, da ein solches lediglich durch einen gemeinsamen Erfahrungshorizont möglich ist. Dennoch ist die Ethnomethodologie für Bohnsack „eine ‚halbierte' Wissenssoziologie", da „die Frage, wie denn nun ein *adäquater* methodischer Zugang zur ‚Indexikalität' der fremden milieuspezifischen Wirklichkeit gefunden werden kann, […] von den Ethnomethodologen nicht beantwortet worden"[10] ist. Einen solchen methodischen Zugang findet Bohnsack in Mannheims Wissenssoziologie, die zwischen konjunktiven und kommunikativen Erfahrungen unterscheidet. Diese Unterscheidung zieht Bohnsack für die dokumentarische Methode heran. Personen, die aufgrund einer gemeinsam geteilten kollektiven Erfahrung miteinander verbunden sind, sodass Sozialität aufgrund von konjunktiven Erfahrungen entsteht, „verstehen einander unmittelbar. Sie müssen einander nicht erst interpretieren"[11] (intuitives Verstehen). Hingegen haben andere, die diesem Erfahrungshorizont nicht angehören, eine „in wechselseitiger Interpretation sich vollziehende ‚kommunikative' Beziehung"[12] (dokumentarisches Interpretieren). Eine solche Beziehung hat die Forscherin/der Forscher zu den Forschungssubjekten. Folglich ist methodisch kontrolliertes Fremdverstehen ein Wesensmerkmal interpretativer Sozialforschung.

Neben dem intuitiven Verstehen und dem dokumentarischen Interpretieren unterscheidet Mannheim zwischen dem immanenten[13] und dokumentarischen Sinngehalt einer Handlung. Richtet sich die Aufmerksamkeit auf den dokumentarischen Sinnge-

---

Mannheim 1980, 88; vgl. zudem Bohnsack [8]2010, 64 f., 173–186. Somit erhebt die dokumentarische Methode nicht den Anspruch, das, was erhoben wurde, einer interpretativen Bewertung zuzuführen, sondern den modus operandi des Wissens zu rekonstruieren, d.h. wie eine Gruppe Themen und Probleme bearbeitet.

7 Bohnsack [8]2010, 19.

8 Bohnsack [8]2010, 58.

9 Bohnsack [8]2010, 57.

10 Bohnsack [8]2010, 59. [Hervorhebungen im Original]

11 Bohnsack [8]2010, 59.

12 Bohnsack [8]2010, 60.

13 Den immanenten Sinngehalt unterteilt er zudem in intentionalen Ausdruckssinn (empirisch nicht erfassbar) und objektiven Sinngehalt mit seiner allgemeinen Bedeutung von Handlungen.

halt, so wird die Handlung als ein Dokument für eine Orientierung betrachtet, die die Handlung strukturiert. Um zu diesem dokumentarischen Sinngehalt einer Handlung zu gelangen, ist der modus operandi, der Herstellungsprozess der Handlung, in den Blick zu nehmen, da sich in ihm ein kollektiver bzw. individueller Habitus ausdrückt. Die dokumentarische Interpretation fokussiert auf diesen dokumentarischen Sinngehalt und möchte gerade mit ihrem sequenzanalytischen Verfahren das strukturierende Orientierungsmuster des Handelns anhand des Herstellungsprozesses (‚modus operandi') rekonstruieren, und nicht anhand vermuteter Intentionen über seine Herstellung.[14]

Wie bereits deutlich wurde, ist ein konjunktiver Erfahrungsraum, der sich durch gemeinsam geteilte Erfahrungen und Praxis konstituiert, die Grundlage für einen kollektiven Habitus.[15] Personen, die einen konjunktiven Erfahrungsraum teilen – bspw. über Geschlecht, Generation oder Milieu –, verfügen über ein konjunktives „atheoretisches Wissen"[16], das sie selbst nicht explizieren können bzw. in der Handlungspraxis auch nicht müssen. Dieses Wissen ist intuitiv, es prägt und strukturiert Erfahrung. Zugleich ist dieses Wissen auch kontextuell. Mannheim verweist in diesem Zusammenhang auf die Seins- bzw. Standortverbundenheit.[17] Es besteht „für jedes Wissen und jede Form der Sinnproduktion eine historische und sozialräumliche Verortung".[18] Konjunktive Erfahrungsräume lassen sich dort rekonstruieren, wo Personen, die einem gemeinsamen Erfahrungsraum angehören, bspw. in einer Gruppe zusammenkommen und in einen alltagsnahen Diskurs treten. Dabei „ist die Gruppe nicht der soziale Ort der *Genese*, sondern derjenige der Artikulation und Objektivation […] kollektiver Erlebnisschichtung", nicht der Ort der Emergenz, sondern der Repräsentanz und „somit lediglich ein ‚Epi-Phänomen' für die Analyse milieuspezifischer Erfahrungsräume, vermittelt aber einen validen empirischen Zugang zur Artikulation derartiger kollektiver Sinnzusammenhänge."[19] Die Bezüge der Gruppenmitglieder aufeinander in ihrem sozialen Gefüge sind zu rekonstruieren, da diese der Alltagkommunikation der Gruppe

---

14 Folglich wird in der dokumentarischen Interpretation ein „Wechsel von den *Was*- zu den *Wie*-Fragen markiert" (Bohnsack [8]2010, 64). Im Zentrum steht die sequenzanalytische Interpretation von Handlungen, d. h. wie Personen mit Problemen und Themen umgehen, als Dokument für kollektiv geteilte Erfahrungen.

15 Rekonstruiert die dokumentarische Methode den konjunktiven Erfahrungsraum über den Herstellungsprozess „jenseits des theoretischen Erkennens und der kommunikativen Absichten", indem sie auf einer „wissenssoziologischen Analyse in der Praxis" (Bohnsack [8]2010, 61) beruht, handelt es sich bei der metatheoretischen Fundierung der dokumentarischen Methode nach Bohnsack um eine praxeologische Wissenssoziologie. Zur praxeologischen Methodologie vgl. Bohnsack [8]2010, 187–205.

16 Vgl. Mannheim 1980, 73.

17 Vgl. Mannheim 1980, 272–279.

18 Przyborski/Slunecko 2010, 630. Gerade die Fundierung der dokumentarischen Methode in einer praxeologischen Wissenssoziologie mit Fokus auf dem Kollektiven und den kontextuellen Bedingungen stellt für Przyborski/Slunecko einen Mehrwert für die Psychologie dar, da diese Methode „die klassische mentalistische und auf das Individuum zentrierte Forschungslogik" der Psychologie bereichern würde. Przyborski/Slunecko 2010, 628.

19 Bohnsack [8]2010, 63.

entsprechen bzw. ihr nahe kommen und Dokumente für gemeinsam geteilte Erfahrungsschichten sind.[20]

Die metatheoretischen Überlegungen zur dokumentarischen Methode spiegeln sich im forschungspraktischen Vorgehen wider. Anhand dieser Überlegungen wird das forschungspraktische Vorgehen der dokumentarischen Methode zunächst abstrakt, dann anhand von konkreten Beispielen der vorliegenden Untersuchung exemplifiziert.[21]

2.3 Forschungsdesign

Als rekonstruktiv-empirische Fallstudie zielt die vorliegende Studie „*nicht* auf *Repräsentativität*", sondern richtet „ihr Augenmerk darauf, *wenige Einzelfälle* […] *möglichst differenziert und detailliert zu ergründen*."[22] Vom Erkenntnisinteresse des Forschungsprojekts ausgehend wurde das Design der Studie entwickelt. Im Forschungsprozess selbst wurde es dem Forschungsgegenstand angepasst (Gegenstandsorientierung), da sich die „Grundsätze und Regeln des qualitativen Ansatzes […] nicht als starre Vorgabe, sondern als *flexibles Rüstzeug* für konkretes Forschungshandeln"[23] verstehen, sodass „sich häufig erst im Forschungsverlauf zeigt, welche Fragen überhaupt sinnvoll gestellt werden können und welche Vorgangsweise zu deren Bearbeitung zweckmäßig ist."[24] Eine solche flexible, offene Gegenstandsorientierung entspricht dem qualitativen Forschungsparadigma, um nach Lamnek „zu reliableren und valideren Einschätzungen der Realität zu gelangen."[25] Gleichwohl werden die Gütekriterien der Reliabilität, Validität und Objektivität in der qualitativen Sozialforschung kritisiert. Diese sind der Logik des

---

20 Vgl. Bohnsack [8]2010, 21. Für einen Überblick anderer Konzeptionen des Gruppendiskussionsverfahrens mit ihren jeweiligen Erkenntnisinteressen und metatheoretischen Implikationen, die zum Teil dem Emergenzparadigma folgen, vgl. bspw. Bohnsack [8]2010, 105–113; Bohnsack 2000, 370–376; Lamnek [2]2005, 53–68; Loos/Schäffer 2001, 15–28; Bohnsack/Przyborski/Schäffer [2]2010b, 9–14; vgl. zudem Bohnsacks Kritik zu Lamnek in: Bohnsack [8]2010, 105, Anm. 30.

21 Es werden Beispiele zur formulierenden und reflektierenden Interpretation angeführt. Ihre Ergebnisse münden in Diskursbeschreibungen bzw. Fallbündelungen, sodass die formulierende und reflektierende Interpretation in dieser Studie nicht eigens abgedruckt wurde. Beispiele zur Diskursbeschreibung und Fallbündelung sind an dieser Stelle nicht notwendig. Sie sind in den entsprechenden Kapiteln dieser Studie ausführlich zu finden.

22 Porzelt 2000, 65. [Hervorhebungen im Original]

23 Porzelt 2000, 63. [Hervorhebungen im Original]

24 Froschauer/Lueger 2009, 71.

25 Lamnek [2]2005, 40. Treffend beschreibt Bohnsack die Kritik an der Übernahme von Gütekriterien quantitativer, hypothesenprüfender Verfahren für rekonstruktive Methoden und konkretisiert dies an der zunehmenden Standardisierung von Erhebungsmethoden, die dadurch zu Instrumenten im Sinne des quantitativen Paradigmas werden. „Es ergibt sich hier das Problem, dass durch eine Standardisierung die Forschungskommunikation eingeengt, vor allem aber die Kommunikationsmöglichkeiten der Proband(inn)en beschnitten werden. Dadurch wird das infrage gestellt, was man als ‚Gültigkeit' (oder ‚Validität') einer Verfahrensweise, einer Methode bezeichnet; d. h., es wird infrage gestellt, dass die Methode ihrem Gegenstand, nämlich dem sozialen Handeln, der Kommunikation derjenigen adäquat ist, die Gegenstand der Forschung sind." Bohnsack [8]2010, 17.

quantitativen Forschungsparadigmas zuzuordnen und vermögen es (weitgehend) nicht, den Grundannahmen der qualitativen Sozialforschung zu entsprechen. Die im Forschungsprozess flexible Gegenstandsorientierung stellt neben anderen Gütekriterien[26] durchaus ein Merkmal für die Qualität von qualitativen bzw. rekonstruktiven Sozialforschungen dar, denn „eine solche Forschungsstrategie [unterliegt] einem ständigen Begründungszwang bezüglich der laufend zu treffenden Entscheidungen und bedarf einer unentwegten Reflexion in Hinblick auf ihre Tragfähigkeit."[27] Eine solche Offenheit betrifft jedoch nicht nur die Gegenstandsorientierung, sondern auch das Verfahren der qualitativen bzw. rekonstruktiven Datenerhebung. Diese geschieht „nach dem Motto: Weniger Eingriff schafft mehr Kontrollmöglichkeiten […], sodass die Befragten die Kommunikation weitestgehend selbst strukturieren und damit auch die Möglichkeit haben, zu dokumentieren, ob sie die Fragestellung überhaupt interessiert, ob sie in ihrer Lebenswelt – man sagt auch: in ihrem Relevanzsystem – einen Platz hat und wenn ja, unter welchem Aspekt sie für sie Bedeutung gewinnt."[28]

Das Forschungsdesign qualitativer Sozialforschung hat dem Erkenntnisinteresse in angemessener Weise zu entsprechen, um zu sinnvollen Ergebnissen zu gelangen. Dazu ist es notwendig zu wissen, welche Methoden der Erhebung und Auswertung von empirischen Daten zum Einsatz kommen und welche Gründe für sie sprechen. Hierfür lässt sich das Prinzip der Indikation, das in der Medizin und in der Psychotherapie zur Anwendung kommt, auf qualitative Sozialforschung ummünzen.[29] „Eine Auseinandersetzung mit der Frage der Indikation qualitativer Forschungsmethoden und Ansätze ist ein Weg zu methodischen Entscheidungen, die ausgehen vom Gedanken der Angemessenheit von Methoden und Ansätzen gegenüber dem Forschungsgegenstand, der Fragestellung, dem Forschungsfeld und den Personen, an die sich die Forschung richtet."[30] Um den Kontext, d. h. die Wahrnehmung und Einschätzung von Religion, religiöser Vielfalt und dem Religionsunterricht sowie die Akzeptanz eines Religionsunterrichts für alle, der gemeinsam von Kirchen und Religionsgesellschaften verantwortet wird, an Schulen zu erkunden, wurden für die Erstellung des Samplings theoretische Überlegungen unter Berücksichtigung empirischer Studien angestellt. In der detaillierten Darstellung des Forschungsdesigns wird der intersubjektiven Nachvollziehbarkeit Rechnung getragen. Die Planungsschritte der Studie werden vorgestellt und in Hinblick auf die Forschungsfragen argumentativ dargelegt. Die Verfahrensdokumentation betrifft folgende Bereiche: „die Explikation des Vorverständnisses, Zusammenstellung des Analyseinstrumentariums, Durchführung und Auswertung der Datenerhebung."[31]

26 Zu Gütekriterien bzw. Prinzipien in der qualitativen Sozialforschung vgl. bspw. Lamnek ^{5}2010, 19–25; Mayring ^{5}2002, 140–148; Przyborski/Wohlrab-Sahr ^{3}2010, 353 f.; Flick ^{4}2011, 487–510; Steinke 2000, 319–331; Lüders ^{3}2011.

27 Froschauer/Lueger 2009, 71.

28 Bohnsack ^{8}2010, 20.

29 Vgl. Flick ^{4}2011, 512–518.

30 Flick ^{4}2011, 518.

31 Mayring ^{5}2002, 144 f. Zur Explikation des Vorverständnisses vgl. bereits das Kapitel 2.2 Die dokumentarische Methode – Metatheoretische und methodologische Überlegungen zur Rekonstruktion kollektiver Orientierungen.

2.3.1 Auswahl des Samples[32]

Die Auswahl der zu untersuchenden Schulen orientierte sich an kritischen Fällen,[33] von denen begründet angenommen werden konnte, dass der Religionsunterricht in seiner konfessionellen Organisationsform aufgrund unterschiedlicher Faktoren an seine Grenzen gerät. In diesem Zusammenhang nennt das ÖRF die geringe TeilnehmerInnenzahl am Religionsunterricht und führt damit exemplarisch einen Grund an.[34] Daten der Statistik Austria, des Erzbischöflichen Amts für Unterricht und Erziehung in Wien und empirische Studien lieferten entsprechende Hinweise für kritische Fälle.[35] Diese Hinweise ermöglichten eine begründete Auswahl von Schulen, an denen Daten für die vorliegende Untersuchung erhoben und im Anschluss ausgewertet wurden. Im folgenden Teil werden die Überlegungen präsentiert, die für die Fallauswahl entscheidend waren. Anschließend wird das Sampling vorgestellt.

2.3.1.1 Religiöse Pluralität in der Großstadt Wien

Diese Forschungsarbeit richtet ihr Augenmerk auf die Großstadt Wien als einzige Millionenstadt Österreichs,[36] deren Bevölkerungszahl in den vergangenen Jahren stark zugenommen hat.[37] Die österreichische Bundeshauptstadt, deren sozioreligiöser Hintergrund sich gegenwärtig von den anderen Städten Österreichs deutlich unterscheidet, wurde für diese Studie nicht nur deshalb herangezogen, weil Großstädte zunehmend in die theologische Aufmerksamkeit rücken,[38] sondern auch, weil sie als Laboratorium für zukünftige Entwicklungen in anderen Regionen/Städten betrachtet werden kann.[39]

---

32 Der Zugang zum Forschungsfeld wird in den einzelnen Schulfallstudien dargestellt.

33 Vgl. Flick [4]2011, 165. „Die Auswahl kritischer Fälle zielt auf diejenigen Fälle, an denen die untersuchten Zusammenhänge – etwa nach Meinung von Experten – besonders deutlich werden oder die für das Funktionieren eines zu evaluierenden Programms besonders wichtig sind." Flick [4]2011, 165. Zu anderen Samplingstrategien vgl. die Übersichten in Hand- und Lehrbüchern bspw. bei Flick [4]2011, 154–171; Lamnek [5]2010, 167–173; Przyborski/Wohlrab-Sahr [3]2010, 177–181.

34 Vgl. ÖRF 2010, 62.

35 Dem Studienautor wurde vom Erzbischöflichen Amt für Unterricht und Erziehung in Wien ein Einblick in die Teilnahmezahlen am römisch-katholischen Religionsunterricht gewährt. Vgl. Erzbischöfliches Amt für Unterricht und Erziehung in Wien.

36 Zum Jahresbeginn 2014 betrug die Bevölkerung Österreichs 8.507.786 Personen. In Wien wohnten 1.766.746 Menschen (20,7%). Die zweitgrößte Stadt Österreichs ist die steirische Landeshauptstadt Graz mit 269.997 Personen (3,2%). Vgl. Statistik Austria 2014a.

37 2014 hatte Wien um 9,7% mehr EinwohnerInnen als 2004. Vgl. Statistik Austria 2014a.

38 Vgl. Sievernich/Wenzel 2013; Themenheft Faszination Stadt 2013; Roebben [3]2012; Roebben [2]2013.

39 Vgl. Zulehner/Polak 2009, 184–186; Polak 2008, 182–188. Polak stellt bei jungen Menschen in Österreich Modernisierungsprozesse hinsichtlich Religion fest. Diese sind in Städten besonders markant. Die Zustimmung religiöser Parameter ist in Städten geringer bzw. ihre Ablehnung signifikant höher als auf dem Land. Transformationsprozesse bestehen jedoch auch auf dem Land. „Während die sozioreligiösen Erosionsprozesse auf dem Land noch weitergehen und kulturell stärker verankerte kirchlich-gebundene Religiosität an Selbstverständ-

Religion und Religiosität befinden sich in Österreich in einem Transformationsprozess.[40] In den vergangenen Jahrzehnten gab es große Veränderungen im Religionsbekenntnis der Bevölkerung. Die Veränderungen in Wien waren rasanter als im gesamten Bundesgebiet. Einige Blitzlichter:

- 1951 betrug der Anteil der römisch-katholischen Bevölkerung in Österreich 89,0%, in Wien 81,6%. Fünfzig Jahre später waren in Österreich 73,6% und in Wien 49,2% Mitglied der römisch-katholischen Kirche.
- Im Jahr 1971[41] wiesen 0,3% der Bevölkerung Österreichs und 0,4% der Bevölkerung Wiens ein islamisches Religionsbekenntnis auf. Ihr Anteil stieg im Jahr 2001 in Österreich auf 4,2%, in Wien auf 7,8%.
- 1951 waren in Österreich 3,8%, in Wien 8,1% EinwohnerInnen ohne religiöses Bekenntnis. 2001 waren es in Österreich 12,0%, in Wien 25,6%.[42]

Folgende Tabelle gibt eine Übersicht über die Religionszugehörigkeit der Bevölkerung Österreichs und Wiens. Die Daten sind der letzten Volkszählung aus dem Jahr 2001 entnommen.[43]

---

lichkeit verliert, lehnen die städtischen Jugendlichen zwar den traditionellen religiösen Jargon entschiedener ab, entwickeln aber Formen von Religiosität, die geprägt sind vom Bild eines liebenden Gottes, zu dem man eine innige Beziehung hat und zu dem man auch betet, von der Suche nach religiöser Praxis.“ Polak 2008, 185. Im Rahmen der Europäischen Wertestudie konnte Dangschat anhand der Gemeindegröße ebenso große Unterschiede feststellen. Dass Religion nicht wichtig ist, wird in größeren Städten signifikant häufiger bejaht als in kleineren Gemeinden. Der europäische Vergleich ausgewählter ‚großer Großstädte‘ zeigt, dass in skandinavischen und postkommunistischen Ländern Religion eine deutlich geringe Zustimmung findet als in anderen europäischen Städten. Vgl. zudem seine kritischen Anmerkungen in Bezug auf den Faktor ‚Gemeindegröße‘. Vgl. dazu Dangschat 2011, 235–238, 244 f.

40 Vgl. zudem die Langzeitstudie von Paul M. Zulehner (2011).

41 Frühere Daten sind nicht vorhanden.

42 Vgl. Statistik Austria 2007. Die Transformationsprozesse setzen sich fort: 2013 gehörten 62,5% der österreichischen Bevölkerung der römisch-katholischen Kirche an. In Wien betrug der Anteil 37,1%. Ca. 3,7% der in Österreich lebenden Bevölkerung war evangelisch (3,5% A.B.; 0,2% H.B.). Der Anteil muslimischer Personen in Österreich ist weiterhin steigend. Im Jahr 2012 betrug er 6,8%, in der Großstadt Wien 12,5%. Ebenso wächst die (orientalisch-) orthodoxe Bevölkerung in Österreich. Gegenwärtig gehören ca. 5,8% einer (orientalisch-) orthodoxen Kirche an. Aktuellere Daten – nach 2001 – basieren auf Hochrechnungen, Schätzungen bzw. Angaben der Religionsgemeinschaften. Für einen ausführlicheren Überblick zur religiös pluralen Landschaft Österreichs vgl. Klutz 2014.

43 Im Jahr 2001 fand in Österreich zum letzten Mal eine Volkszählung statt, die mit Erhebungsbögen arbeitete. Aufgrund einer Gesetzesnovelle fand im Jahr 2011 erstmals die Registerzählung statt, die die Volkszählung ablöste. Die Daten speisen sich nicht mehr über direkte Bevölkerungsbefragung, sondern über bestehende Verwaltungsregister. Mit dieser Umstellung sind keine aktuellen staatlich erhobenen Daten zur Religionszugehörigkeit zentral zusammengefasst vorhanden. Vgl. Statistik Austria 2014 f.
Der Erhebungsbogen, der für die Volkszählung 2001 verwendet wurde, ist im Bereich der Religionszugehörigkeit unzureichend gestaltet. Es werden lediglich sechs gesetzlich anerkannte Kirchen und Religionsgesellschaften ausdrücklich genannt. Denkbar ist, dass bei der Erhebung Probleme auftraten (z. B. sprachliche Verständigungsschwierigkeiten). Auffallend

Tabelle 2: Österreichs und Wiens Bevölkerung nach Religionsbekenntnis[44]

	Bevölkerung			
Religionsbekenntnis	**Österreich**	**Anteil in %**	**Wien**	**Anteil in %**
insgesamt	8.032.926	100,0	1.550.114	100,0
römisch-katholisch*	5.917.274	73,7	762.987	49,2
islamisch	338.988	4,2	121.149	7,8
orthodox	174.385	2,2	89.768	5,8
evangelisch	377.413	4,7	73.014	4,7
altkatholisch	14.621	0,2	7.134	0,5
jüdisch	8.140	0,1	6.988	0,5
andere christl. Gemeinschaften	26.392	0,3	6.321	0,4
buddhistisch	10.402	0,1	4.678	0,3
orientalisch-orthodox	6.515	0,1	4.157	0,3
Zeugen Jehovas	23.206	0,3	3.985	0,3
andere	11.665	0,1	6.632	0,4
ohne Bekenntnis	963.263	12,0	397.596	25,6
ohne Angabe	160.662	2,0	65.705	4,2

**inkl. katholisch-uniert*

Wien – als eine Stadt der Zuwanderung – weist in seiner Wohnbevölkerung kulturelle und religiöse Pluralität[45] auf. Mit 24,2% (Jahresbeginn 2014) verbucht Wien den größten Anteil an ausländischen Bürgerinnen und Bürgern in Österreich[46] und verfügt „über eine längere (und intensivere) Zuzugstradition […], weil hier die Mehrheit aller Zugewanderten bereits in der zweiten Generation in Österreich lebt".[47] Die folgende Übersicht macht deutlich, dass Migration ein Faktor für religiöse Pluralität darstellt. Angehörige einer ostkirchlichen Tradition und des Islams haben meistens eine ausländische Staats-

ist die hohe Zahl an Personen, die keine Angaben machten (160.0662, 2% der Gesamtbevölkerung). Vgl. Statistik Austria 2002.

44 Eigene Darstellung. Vgl. Statistik Austria 2013.

45 Vgl. dazu die differenzierten Überlegungen von Schweitzer u. a. 2002; insbesondere Englert 2002.

46 Vgl. Statistik Austria 2014b. Bei der Volkszählung 2001 betrug der Anteil der Wiener Bevölkerung mit ausländischer Staatsbürgerschaft 19,3%. Vgl. Statistik Austria 2013. Wird die Bevölkerung in Wien anhand ihres sogenannten ‚Migrationshintergrundes' betrachtet, weisen 38,5% der Menschen in Wien einen solchen auf (Jahresdurchschnitt 2013). Vgl. Statistik Austria 2014c. „Von Personen mit Migrationshintergrund wurden beide Elternteile im Ausland geboren, wobei Angehörige der Ersten Generation selbst im Ausland geboren wurden und Personen der Zweiten Generation in Österreich zur Welt gekommen sind." Statistik Austria 2014c.

47 Dangschat 2011, 232. Die Statistik Austria verfügt über übersichtliche Tabellen sowie interaktive und thematische Karten. Anhand dieser sind regionale Besonderheiten in der Bevölkerung hinsichtlich der Staatsangehörigkeit und des Geburtslandes anschaulich erkennbar. Vgl. Statistik Austria 2014d.

bürgerschaft. Mitglieder der altkatholischen, römisch-katholischen und evangelischen Kirche sind zum großen Teil österreichische StaatsbürgerInnen.

Tabelle 3: Österreichs und Wiens Bevölkerung nach Religionsbekenntnis und Staatsangehörigkeit[48]

	Staatsangehörigkeit					
	Österreich			**Wien**		
Religionsbekenntnis	Österreich	Nicht Österreich	Ausländeranteil in %	Österreich	Nicht Österreich	Ausländeranteil in %
insgesamt	7.322.000	710.926	8,9	1.301.853	248.261	19,1
römisch-katholisch*	5.754.672	162.602	2,7	720.176	42.811	5,6
islamisch	96.052	242.936	71,7	51.483	69.666	57,5
orthodox	39.836	134.549	77,2	25.369	64.399	71,7
evangelisch	344.573	32.840	8,7	65.836	7.178	9,8
altkatholisch	13.451	1.170	8,0	6.820	314	4,4
jüdisch	6.112	2.028	24,9	5.367	1.621	23,2
andere christl. Gemeinschaften	20.616	5.776	21,9	4.594	1.727	27,3
buddhistisch	5.774	4.628	44,5	2.572	2.106	45,0
orientalisch-orthodox	4.203	2.312	35,5	2.790	1.367	32,9
Zeugen Jehovas	21.558	1.648	7,1	3.492	493	12,4
andere	6.116	5.549	47,6	3.160	3.472	52,4
ohne Bekenntnis	883.979	79.284	8,2	359.271	38.325	9,6
ohne Angabe	125.058	35.604	22,2	50.923	14.782	22,5

**inkl. katholisch-uniert*

In Wien ist religiöse Pluralität besonders stark ausgeprägt. 2001 lebten 19,3% der Bevölkerung Österreichs in Wien. Bei den meisten Religionsbekenntnissen ist der Anteil der in Wien lebenden Angehörigen jedoch höher. Die Mitglieder einer ostkirchlichen Tradition sowie Menschen jüdischen Glaubens leben sogar mehrheitlich in Wien.

48 Eigene Darstellung. Vgl. Statistik Austria 2013.

Tabelle 4: Verhältnis Bevölkerung und Religionsbekenntnisse in Wien[49]

	Bevölkerung		
Religionsbekenntnis	**Österreich**	**Wien**	**Anteil in Wien in %**
insgesamt	8.032.926	1.550.114	19,3
römisch-katholisch*	5.917.274	762.987	12,9
islamisch	338.988	121.149	35,7
orthodox	174.385	89.768	51,5
evangelisch	377.413	73.014	19,3
altkatholisch	14.621	7.134	48,8
jüdisch	8.140	6.988	85,8
andere christl. Gemeinschaften	26.392	6.321	24,0
buddhistisch	10.402	4.678	45,0
orientalisch-orthodox	6.515	4.157	63,8
Zeugen Jehovas	23.206	3.985	17,2
andere	11.665	6.632	56,9
ohne Bekenntnis	963.263	397.596	41,3
ohne Angabe	160.662	65.705	40,9

**inkl. katholisch-uniert*

2.3.1.2 Schultypen und Schulstandorte mit einer geringen Teilnahme am Religionsunterricht

Eine geringe Teilnahme am Religionsunterricht kann sich aufgrund mehrerer Faktoren ergeben, wobei drei eine zentrale Rolle spielen: 1. SchülerInnen melden sich vom Religionsunterricht ab. 2. Der Religionsunterricht ist für SchülerInnen kein Pflichtgegenstand.[50] 3. SchülerInnen können aus organisatorischen Gründen am Religionsunterricht nicht teilnehmen, bspw. weil ein Mangel an Religionslehrerinnen und -lehrern besteht. Der dritte Faktor besteht besonders bei Kirchen und Religionsgesellschaften mit vergleichsweise wenig Mitgliedern, vor allem in Regionen, wo sie sich in der Diaspora befinden. Für den dritten Faktor stehen keine umfassenden Daten zur Verfügung, womit er für die Schulauswahl nicht berücksichtigt werden konnte. Für die Auswahl des Samples waren die beiden erstgenannten Gründe leitend.

49 Eigene Darstellung. Vgl. Statistik Austria 2013.

50 Bei dieser Gruppe handelt es sich um SchülerInnen, die keiner gesetzlich anerkannten Kirche bzw. Religionsgesellschaft angehören oder einen Schultyp besuchen, in dem der Religionsunterricht Freigegenstand ist. Dem Autor waren lediglich Daten zugänglich, die den Anteil an Schülerinnen und Schülern ohne religiöses Bekenntnis an Schulen aufwiesen.

a) Schultypen und Schulstandorte mit einer hohen Abmeldequote vom Religionsunterricht
   - Sekundarstufe II: SchülerInnen haben die Möglichkeit, sich vom Religionsunterricht ihres Bekenntnisses abzumelden.[51] In Ritzers empirischer Studie, die sich u. a. mit den Abmeldemotiven vom Religionsunterricht im Bundesland Salzburg beschäftigt, zeigt sich der zahlenmäßig höchste Wert erstmaliger Abmeldung im Übergang von der Sekundarstufe I in die Sekundarstufe II.[52] Dieser erste empirische Befund spricht dafür, dass sich diese Studie auf Schulen mit einer Sekundarstufe II zu konzentrieren hatte.
   - Schulen mit hoher religiöser Vielfalt: Im Erhebungszeitraum dieser Untersuchung hatten 14 gesetzlich anerkannte Kirchen und Religionsgesellschaften das Recht, einen Religionsunterricht anzubieten. Diese Möglichkeit führt besonders an jenen Schulen zu schulorganisatorischen Schwierigkeiten, an denen die SchülerInnenschaft eine hohe religiöse Vielfalt aufweist (Pluralisierung des Religionsunterrichts). Der Religionsunterricht ist an diesen Schulen eine administrative Herausforderung (bspw. für die Stundenplangestaltung). Ritzer hat in seiner Studie den Zusammenhang zwischen der Stundenplangestaltung und den Abmeldemotiven vom Religionsunterricht herausgearbeitet. SchülerInnen, die am Religionsunterricht teilnehmen, überlegen signifikant häufiger, sich vom Religionsunterricht abzumelden, wenn für diesen eine ungünstige Platzierung im Stundenplan vorgesehen ist.[53] Ritzers Studie macht auf eine langfristige Folge der Abmeldung aufmerksam: Es ist leichter, „SchülerInnen vom Religionsunterricht zu verlieren, als sie, wenn sie erst einmal abgemeldet sind, wieder für den Religionsunterricht zu begeistern."[54]
   - BORG[55] und HASCH/HAK[56]: Die Abmeldezahlen unterscheiden sich in den einzelnen Schultypen erheblich. Ritzer konnte die höchste Abmeldequote an BORG und HAK feststellen.[57] Für die Großstadt Wien besteht ein ähnlicher Befund, der sich durch einen Einblick in die aktuellen ‚Schülerstandstatistiken'

51 Vor Vollendung des 14. Lebensjahrs erfolgt eine Abmeldung vom Religionsunterricht durch die erziehungsberechtige Person der Schülerin/des Schülers, danach kann sie durch die Schülerin/den Schüler selbst vorgenommen werden. Vgl. § 1 Abs. 2–3 RelUG.

52 Ritzer 2003, 49 f.

53 Vgl. Ritzer 2003, 100–103.

54 Ritzer 2003, 191. An der Sekundarstufe II steigt mit zunehmender Schulstufe die Akzeptanz des Religionsunterrichts, gleichzeitig die Bereitschaft, sich von diesem abzumelden. Vgl. Ritzer 2003, 179–193.

55 Bundesoberstufenrealgymnasium (9.–12. Schulstufe)

56 Handelsschule (9.–11. Schulstufe), Handelsakademie (9.–13. Schulstufe)

57 Während im Schuljahr 2001/02 im Bundesland Salzburg an öffentlichen Schulen die Abmeldezahl vom katholischen Religionsunterricht an Bundesoberstufenrealgymnasien (BORG) am höchsten war (27,1%), erreichte sie an berufsbildenden höheren Schulen (BHS) den niedrigsten Wert (19,6%). Bemerkenswert ist eine nach Ausbildungsschwerpunkten differenzierte Betrachtung der BHS. Jene mit kaufmännischem Schwerpunkt erreichen die höchste (25,9%), hingegen jene mit technischem die geringste Abmeldequote (11,2%). Große Unterschiede bestehen innerhalb desselben Schultyps an verschiedenen Schulstandorten. Vgl. Ritzer 2003, 13 f.

des Erzbischöflichen Amts für Unterricht und Erziehung der Erzdiözese Wien speiste.[58] Aus diesen ging hervor, dass in Wien an BMHS höhere Abmeldezahlen bestehen als an AHS.[59]

b) Schultypen und Schulstandorte mit einem hohen Anteil an Schülerinnen und Schülern ohne religiöses Bekenntnis: Einblicke in die ‚Schülerstandstatistik' zeigen im Grundschulbereich eine hohe Teilnahme am Religionsunterricht bei Schülerinnen und Schülern ohne religiöses Bekenntnis im Gegensatz zu den beiden Sekundarstufen. Zugleich bestehen große Unterschiede bei den Schulstandorten. Für die vorliegende Studie wurden somit Schulen ausgewählt, an denen ein hoher Anteil an Schülerinnen und Schülern ohne religiöses Bekenntnis bestand.

2.3.1.3 Schulstandorte, die keiner konfessionellen Trägerschaft angehören

Für SchülerInnen an Schulen in konfessioneller Trägerschaft[60] besteht keine Abmeldemöglichkeit vom Religionsunterricht. Alle SchülerInnen besuchen einen Religionsunterricht. Somit ist an diesen Schulen der Religionsunterricht ein fester Bestandteil schulischer Bildung. Schulen in konfessioneller Trägerschaft wurden für diese Studie deshalb nicht herangezogen.

2.3.2 Zusammenfassung

Mit Hilfe der obigen Überlegungen nimmt die Studie zwei Schulen (Schule A und Schule B) in der Großstadt Wien näher unter die Lupe und führt „mikroskopische Nahaufnahmen"[61] durch, um hier kollektive Orientierungsmuster zu rekonstruieren. Beide Schulen umfassen ausschließlich die Sekundarstufe II (9.–12. bzw. 13. Schulstufe), da die erstmalige Abmeldung vom Religionsunterricht im Übergang von der Sekundarstufe I zur Sekundarstufe II (von der 8. zur 9. Schulstufe) am höchsten und

58 Es handelt sich um Daten, die die Abmeldungen vom römisch-katholischen Religionsunterricht betreffen. Abmeldezahlen vom Religionsunterricht aller Kirchen und Religionsgesellschaften liegen nicht vor.

59 Von besonderem Interesse sind BMHS auch deshalb, weil hier der Religionsunterricht einen großen Anteil an allgemeinbildenden Fächern ausmacht. Dieser Schultyp weist in seiner Stundentafel allgemeinbildende und berufsbildende Unterrichtsfächer auf. Der Stundenanteil des Religionsunterrichts ist gemessen an den allgemeinbildenden Fächern hoch. Durch die Möglichkeit, schulautonome Lehrplanbestimmungen durchzuführen, kann die Schule das Stundenausmaß in den Pflichtgegenständen verändern. Der Religionsunterricht ist von dieser Möglichkeit ausgenommen. Nehmen SchülerInnen nicht am Religionsunterricht teil bzw. ist an der Schule auch kein Ethikunterricht vorhanden, so verringert sich der Stundenanteil an allgemeinbildenden Unterrichtsgegenständen in etwa um 10% bis 15% (Berechnungsgrundlage: zweistündiger Religions- bzw. Ethikunterricht). Ein gänzlicher Ausfall des Religionsunterrichts reduziert somit den Anteil an allgemeinbildenden Unterrichtsfächern beträchtlich. Vgl. die Analyse des Stundenausmaßes in den einzelnen Fächergruppen an BHS in Österreich in der Diplomarbeit von Postl (2005, 31–35).

60 Vgl. Jäggle/Klutz 2013, 75 f.; Engelbrecht 2000; Rinnerthaler 2007.

61 Porzelt 2000, 65. [Hervorhebungen im Original]

die Teilnahme am Religionsunterricht in der Sekundarstufe II insgesamt am niedrigsten ist. Beide Schulen sind in ihrer Gesamtzahl der SchülerInnen ähnlich. Sie unterscheiden sich jedoch in ihrem Schultyp. Handelt es sich bei der Schule A um ein ORG, erwerben die Absolventinnen und Absolventen der Schule B eine kaufmännische Berufsausbildung, da es sich um eine BMHS handelt. Schule B umfasst zwei Schultypen mit unterschiedlichen Ausbildungszeiten und Abschlüssen, zum einen eine dreijährige Handelsschule (HASCH), zum anderen eine fünfjährige Handelsakademie (HAK) mit dem Abschluss der Reife- und Diplomprüfung. An der Schule A besteht seit vielen Jahren der Schulversuch Ethik. Demnach haben jene SchülerInnen, die keinen Religionsunterricht besuchen, den Ethikunterricht zu belegen. Auch wenn davon auszugehen ist, dass an dieser Schule die religiös-ethische Bildungsdimension in Form des Religions- bzw. Ethikunterrichts für alle SchülerInnen gesichert ist und die Schule ihrem religiösen Bildungsauftrag nachkommt, so wurde diese Schule dennoch ausgewählt, da der empirische Hinweis besteht, dass der Religionsunterricht zahlenmäßig kleiner Kirchen bzw. Religionsgesellschaften an Schulen mit dem Schulversuch Ethik an seine Grenzen gerät.[62] Schule B wurde ausgewählt, weil an ihr religiöse Vielfalt ausgeprägt ist und eine hohe Abmeldequote vom bzw. eine geringe Teilnahmequote am Religionsunterricht besteht.

Tabelle 5: Übersicht der Schulen

Schule A	Schule B
ORG (Oberstufenrealgymnasium)	HASCH / HAK Handelsschule / Handelsakademie
ca. 400 SchülerInnen	ca. 500 SchülerInnen
8 Religionszugehörigkeiten	12 Religionszugehörigkeiten
Ethikunterricht	kein Ethikunterricht
Religionsunterricht an der Schule: • römisch-katholisch • evangelisch	Religionsunterricht an der Schule: • römisch-katholisch • evangelisch • islamisch • ‚orientalisch-orthodox‘ *

** Aufgrund der Anonymisierung wurde bei diesem Religionsunterricht auf die exakte Bezeichnung der Konfession verzichtet.*

2.3.3 Daten-Triangulation zur Erhebung des schulischen Kontextes und zur Rekonstruktion kollektiver Orientierungen an Schulen

Den beiden Schulfallstudien liegen je vier empirische Datenmaterialien zugrunde, womit in dieser Untersuchung eine Daten-Triangulation[63] durchgeführt wird, um so einen differenzierteren Einblick in den Kontext der beiden Schulen zu ermöglichen. Sämtliche Daten wurden im Sommersemester des Schuljahres 2011/12 erhoben. Zwei Datenmaterialien weisen einen quantitativen Charakter auf. Einerseits wurde an den

62 Vgl. Bucher 2001, 186; Clark-Wilson 2011, 60–62; Bucher 2014, 75 f.
63 Vgl. Flick ³2011, 13.

Schulen die Religionszugehörigkeit aller SchülerInnen, andererseits deren Teilnahme an einem – welcher Konfession bzw. Religion auch immer – Religionsunterricht erhoben. Die beiden anderen Datenmaterialien – sie sind dem qualitativen Paradigma zuzuordnen – ergeben sich auf der Grundlage von durchgeführten Gruppendiskussionen, um die Wahrnehmung von Religion, religiöser Vielfalt, Religionsunterricht an der Schule sowie die Akzeptanz eines Religionsunterrichts für alle, der gemeinsam von Kirchen und Religionsgemeinschaften verantwortet wird, zu rekonstruieren.

Quantitative Daten

a) Die Religionszugehörigkeit der SchülerInnen
Mit Hilfe der Schuladministrationen wurde die Religionszugehörigkeit aller SchülerInnen erfasst. Die Schuladministrationen stellten anonymisierte Listen zur Verfügung, aus denen die Religionszugehörigkeit der SchülerInnen ersichtlich war. Der Studienautor zählte alle SchülerInnen anhand der Religionszugehörigkeit zusammen und erstellte Kreisdiagramme.

b) Die Teilnahme der SchülerInnen am Religionsunterricht
Ebenso wurde mit Hilfe der Schuladministrationen die Teilnahme der SchülerInnen am Religionsunterricht in den Schuljahren der Erhebung und den vorausliegenden zusammengestellt. Aus den zur Verfügung gestellten Listen ging hervor, wer an einem Religionsunterricht teilnahm. Sämtliche SchülerInnen, die einen Religionsunterricht besuchten, wurden zusammengezählt und in einem Balkendiagramm dargestellt. Die Listen erlauben, Differenzierungen in der Teilnahme am Religionsunterricht festzustellen.[64]

Qualitative Daten als Zugang zur Rekonstruktion kollektiver Orientierungen an Schulen

An jeder Schule fanden jeweils zwei Diskussionen statt, eine mit den Religionslehrerinnen und -lehrern und eine zweite mit den Mitgliedern des Schulgemeinschaftsausschus-

64 An der Schule A – an ihr bestehen ein römisch-katholischer und evangelischer Religionsunterricht sowie ein Ethikunterricht für jene SchülerInnen, die keinen Religionsunterricht besuchen – lassen sich jene Anteile an Schülerinnen und Schülern feststellen, die …
a) einer der 14 gesetzlich anerkannten Kirchen oder Religionsgesellschaften angehören und an ihrem Religionsunterricht teilnehmen, der für sie Pflichtgegenstand ist.
b) einer der 14 gesetzlich anerkannten Kirchen oder Religionsgesellschaften angehören und sich von ihrem Religionsunterricht, der für sie Pflichtgegenstand ist, abgemeldet haben und den Ethikunterricht besuchen.
c) keiner der 14 gesetzlich anerkannten Kirchen oder Religionsgesellschaften angehören und an einem Religionsunterricht teilnehmen, der für sie Freigegenstand ist.
d) keiner der 14 gesetzlich anerkannten Kirchen oder Religionsgesellschaften angehören und an keinem Religionsunterricht teilnehmen, der für sie Freigegenstand ist, sondern den Ethikunterricht besuchen.

ses (SGA).[65] Die Entscheidung für diese beiden Realgruppen hatte folgende Gründe: Zum einen haben ReligionslehrerInnen aufgrund ihrer Rolle an der Schule unmittelbar mit den Themen der Forschungsfragen zu tun und vermögen eine Binnenperspektive einzubringen. Zum anderen wurde der SGA gewählt, da einerseits in ihm sämtliche Schulpartner der Schule vertreten sind, andererseits aufgrund seiner Entscheidungsbefugnisse und Beratungsfunktionen davon auszugehen ist,[66] dass er über einen kontextsensiblen Blick auf die jeweilige Schule verfügt und die Schule als Ganzes im Blick hat.

Die Erhebungs- und Auswertungsmethoden der qualitativen Daten soll nun eingehend dargestellt werden.

2.3.4 Gruppendiskussionen mit Realgruppen zur Erhebung kollektiver Orientierungen an Schulen

Indem sich die dokumentarische Methode mit ihren erkenntnistheoretischen und methodologischen Implikationen auf die Rekonstruierung kollektiver Orientierungsmuster konzentriert, bot sie sich für die vorliegende Untersuchung in besonderer Weise an. Um einen Zugang zu kollektiven Orientierungen an Schulen zu finden, stellte sich die Frage nach der Erhebung dieser Muster. Die dokumentarische Methode als qualitativrekonstruktive Methode wurde in der Forschungspraxis mit Gruppendiskussionen entwickelt, da in diesen kollektiv geteilte Erfahrungshorizonte rekonstruiert werden können. In erkenntnistheoretischer und methodologischer Hinsicht ist die dokumentarische Methode weit fortgeschritten.[67] Sie kommt in verschiedenen Disziplinen mit sozialwissenschaftlichen Fragestellungen bzw. Vorgangsweisen zur Anwendung,[68] so auch in der Religionspädagogik.[69] Mittlerweile bestehen viele Erfahrungen mit verschiedenen Erhebungsmethoden im Rahmen der dokumentarischen Methode, (chrono-

---

Die zur Verfügung gestellten Daten ermöglichten an der Schule B – an ihr sind ein römisch-katholischer, evangelischer, islamischer und orientalisch-orthodoxer Religionsunterricht vorhanden – herauszufinden, wie hoch die Anteile an Schülerinnen und Schülern sind, die …

a) einer der 14 gesetzlich anerkannten Kirchen oder Religionsgesellschaften angehören und an ihrem Religionsunterricht teilnehmen, der für sie Pflichtgegenstand ist.
b) einer der 14 gesetzlich anerkannten Kirchen oder Religionsgesellschaften angehören und sich von ihrem Religionsunterricht abgemeldet haben, der für sie Pflichtgegenstand ist.
c) keiner der 14 gesetzlich anerkannten Kirchen oder Religionsgesellschaften angehören und an einem Religionsunterricht teilnehmen, der für sie Freigegenstand ist.
d) keiner der 14 gesetzlich anerkannten Kirchen oder Religionsgesellschaften angehören und an keinem Religionsunterricht teilnehmen, der für sie Freigegenstand ist.

65 Der SGA umfasst zehn Mitglieder. Er besteht jeweils aus drei gewählten VertreterInnen der Eltern, SchülerInnen und LehrerInnen sowie der Schuldirektorin/dem Schuldirektor.

66 Vgl. § 64 Abs. 2–7 SchUG.

67 Vgl. Bohnsack ^{8}2010; Loos u. a. 2013.

68 Vgl. Bohnsack/Nentwig-Gesemann/Nohl ^{3}2007; Bohnsack ^{8}2010, 31 f.

69 Vgl. bspw. Schmid 1989; Hilger/Rothgangel 1997; Hilger/Rothgangel 2000; Hoffmann 2009; Holl 2011; Strutzenberger 2012; Lehner-Hartmann 2014.

logisch) beginnend mit Gruppendiskussionen[70] über Bilder, Videos[71] und Gespräche[72] bis hin zu verschiedenen Formen von Interviews.[73] Für die vorliegende Untersuchung wurden Gruppendiskussionen mit Realgruppen an Schulen durchgeführt. In Unterscheidung zu Gruppenbefragungen bzw. -interviews und Gruppengesprächen versteht diese Untersuchung so wie Loos/Schäffer die Gruppendiskussion als ein Verfahren, „*in dem in einer Gruppe fremdinitiiert Kommunikationsprozesse angestoßen werden, die sich in ihrem Ablauf und der Struktur zumindest phasenweise einem ‚normalen' Gespräch annähern*."[74] Im Gegensatz zu Gruppenbefragungen bzw. -interviews mit der systematischen Beantwortung von Fragen durch die Gruppenmitglieder – dies geschieht teilweise aus zeitökonomischen Gründen –, lässt die Diskussionsleitung die Themen weitgehend offen. Ziel ist es, alltagsnahe Kommunikationsformen zu initiieren. Mit diesem Ziel kommt die Gruppendiskussion den Prinzipien der Offenheit sowie der Alltagsähnlichkeit bzw. Naturalistizität nach.[75] Zugleich unterscheiden sich Gruppendiskussionen von Gruppengesprächen: erstere sind fremdinitiiert, letztere kommen durch die GesprächsteilnehmerInnen selbst zustande. Dennoch zielen Gruppendiskussionen auf die Kommunikationsform des Gesprächs, da sie alltagsnahe Kommunikationsformen erheben möchten. Alltagsnahe Kommunikationsformen lassen sich in besonderer Weise bei Realgruppen entdecken, da sie „über eine gemeinsame Erfahrungsbasis verfügen, denn diese [Erfahrungsbasis P.K.] ist ja eine der, wenn nicht sogar *die* Gemeinsamkeit, die die Gruppe zusammenhält, oder auf deren Grundlage sie sich konstituiert hat."[76] Zudem entsprechen Realgruppen in höherem Maß dem Prinzip der Naturalistizität als eigens für die Untersuchung zusammengestellte Gruppen. Aufgrund der erkenntnistheoretischen Überlegungen zur dokumentarischen Methode ist es möglich, kollektiv geteilte Erfahrungen auch bei eigens zusammengestellten Gruppen zu finden, insofern sie über einen gemeinsamen Erfahrungshorizont verfügen, bspw. wenn die Gruppenmitglieder denselben Beruf ausüben.

Obwohl Lamnek die Anzahl der Gruppendiskussionen grundsätzlich vom Erkenntnisinteresse der Studie abhängig macht, plädiert er für mindestens zwei Diskussionen und nennt als Richtwert zwei bis fünf. Dieser Wert erweist sich auch für die vorliegende Studie als sinnvoll, da einerseits die dokumentarische Methode mit ihrer komparativen Vorgangsweise unumgänglich auf Vergleichsfälle angewiesen ist, andererseits dieser

70 Vgl. Loos/Schäffer 2001; Bohnsack/Przyborski/Schäffer ^{2}2010a.

71 Vgl. Bohnsack ^{2}2011.

72 Vgl. Przyborski 2004.

73 Vgl. Nohl ^{4}2012.

74 Loos/Schäffer 2001, 13. [Hervorhebungen im Original] Loos/Schäffer stehen erkenntnistheoretisch und methodologisch in der Tradition der dokumentarischen Methode. Sie grenzen ihr Verständnis von Gruppendiskussionen ab, die der angelsächsischen Tradition zuzurechnen sind. In dieser Tradition werden focus groups bzw. group discussions oft aus zeitökonomischen Gründen gewählt. Für einen historischen Überblick zur angelsächsischen und deutschen Entwicklung des Gruppendiskussionsverfahrens vgl. Loos/Schäffer 2001, 15–28; Bohnsack ^{8}2010, 105–113. Nicht nur in der angelsächsischen Tradition werden Gruppendiskussionen aus zeitökonomischen und weniger aus erkenntnistheoretischen und methodologischen Gründen gewählt. Vgl. dazu bspw. Kühn/Koschel 2011.

75 Vgl. Lamnek ^{2}2005, 41–43, 51 f.

76 Loos/Schäffer 2001, 44. [Hervorhebungen im Original]

Wert aufgrund der zur Verfügung stehenden finanziellen und personellen Ressourcen auch forschungspraktisch zu bewältigen ist – ein nicht unerheblicher Faktor, da explikative und rekonstruktive Verfahren bei Gruppendiskussionen mehr Arbeitsaufwand in Anspruch nehmen als deskriptive und reduktive Methoden.[77] Auch hinsichtlich der Zahl der TeilnehmerInnen an Gruppendiskussionen finden sich in Lehr- und Handbüchern unterschiedliche Richtwerte. Auch wenn sich für Lamnek die Anzahl der TeilnehmerInnen an Gruppendiskussionen am Erkenntnisinteresse zu orientieren hat, hält er sieben bis zwölf TeilnehmerInnen für optimal. Insofern in dieser Studie Realgruppen zur Rekonstruktion kollektiver Orientierungsmuster herangezogen wurden, war der Studienautor auf die bestehende Anzahl der jeweiligen Gruppen angewiesen. Zudem besteht bei Realgruppen eher die Möglichkeit, selbstläufige Diskussionen zu erheben, da die Gruppenmitglieder einander kennen. Für Loos/Schäffer ist die Selbstläufigkeit „das *oberste Ziel bei der Durchführung einer Gruppendiskussion*".[78] Selbstläufige, alltagsnahe Gesprächsformen gewähren einen Zugang zu Fokussierungsmetaphern[79] bzw. zu kollektiv geteilten Orientierungsmustern.

Um Gruppendiskussionen vorzubereiten und durchzuführen, bieten einschlägige Hand- und Lehrbücher zahlreiche Hilfestellungen.[80] Von besonderem Interesse für diese Studie waren jene Hilfestellungen, die methodologisch begründet waren und sich in der Forschungspraxis der dokumentarischen Methode bewährt haben. So führt Bohnsack insgesamt acht Prinzipien an, um Gruppendiskussionen zu initiieren und zu leiten: 1. „Die gesamte Gruppe ist Adressatin der Forscherintervention", 2. „Vorschlag von Themen, nicht Vorgabe von Propositionen", 3. „Demonstrative Vagheit", 4. „Kein Eingriff in die Verteilung der Redebeiträge", 5. „Generierung detaillierter Darstellungen", 6. „Immanente Nachfragen", 7. „Die Phase exmanenter Nachfragen" und 8. „Die direktive Phase".[81] All diese Prinzipien dienen dazu, die Selbstläufigkeit von Gruppendiskussionen zu begünstigen und die Interventionen der Forscherin bzw. des Forschers auf ein Minimum zu reduzieren, um so insgesamt alltagsnahe Diskursphasen zu ermöglichen, die die Basis für die Rekonstruktion von kollektiv geteilten Orientierungsmustern darstellen. Die vorliegende Studie hatte das Ziel, kollektive Orientierungen an ausgewählten Schulen zu ergründen, um die oben genannten Forschungsfragen zu beantworten. Anhand der obigen Überlegungen wurden Realgruppen an Schulen gewählt, da die Schule als ein Sozialisationsraum verstanden werden kann, in dem gemeinsame Erfahrungen gemacht werden.

In dieser Studie wurden sämtliche Gruppendiskussionen im Sommersemester 2012 des Schuljahres 2011/12 erhoben. Sie fanden in den Schulbibliotheken bzw. Besprechungsräumen der jeweiligen Schulen statt. Während die beiden Gruppendiskussionen mit den SGA der Schule A und Schule B jeweils nach einer SGA-Sitzung stattfanden (nachmittags bzw. abends), wurden die Gruppendiskussionen mit den Religionslehrerinnen und -lehrern vormittags während einer freien Unterrichtszeit der ReligionslehrerInnen durchgeführt. Sowohl der Ort als auch die Zeit der Erhebungen entsprechen

---

77 Vgl. Lamnek [2]2005, 177–182.

78 Loos/Schäffer 2001, 51. [Hervorhebungen im Original]

79 Vgl. Bohnsack [3]2011, 67.

80 Vgl. bspw. Lamnek [2]2005, 89–168; Przyborski/Wohlrab-Sahr [3]2010, 67–91, 109–115.

81 Bohnsack [8]2010, 208–211.

dem Prinzip der Naturalistizität. Auch mit dem Erhebungszeitraum im Sommersemester 2012 wurde diesem Prinzip Rechnung getragen. Es kann davon ausgegangen werden, dass sämtliche Gruppenmitglieder mindestens seit dem Schulbeginn im September 2011 Mitglied in den entsprechenden Gruppen waren. Dadurch war gewährleistet, dass die Gruppenmitglieder einander kannten und dass bereits mehrere Treffen in den bestehenden Gruppen stattgefunden hatten, in denen sich eine gemeinsame Gesprächskultur entwickeln konnte.

Tabelle 6: Übersicht der Gruppendiskussionen[82]

Gruppenbezeichnung	**Schule A**	**Schule B**
RL	4 Gruppenmitglieder: 1. *Aw* (weibl., römisch-katholisch) 2. *Bw* (weibl., römisch-katholisch) 3. *Cw* (weibl., römisch-katholisch) 4. *Dw* (weibl., römisch-katholisch) (evangelischer Religionslehrer *Em* größtenteils nicht anwesend) Erhebung: März 2012	3 Gruppenmitglieder: 1. *Hm* (männl., römisch-katholisch) 2. *Im* (männl., orientalisch-orthodox) 3. *Jm* (männl., islamisch) (evangelische Religionslehrerin nicht anwesend) Erhebung: April 2012
SGA	9 Gruppenmitglieder: 1. *Qm* (männl., Schulleiter) 2. *Rw* (weibl., LehrerInnenvertreterin) 3. *Sw* (weibl., SchülerInnenvertreterin) 4. *Tw* (weibl., Elternvertreterin) 5. *Um* (männl., LehrerInnenvertreter) 6. *Vw* (weibl., SchülerInnenvertreterin) 7. *Ww* (weibl., Elternvertreterin) 8. *Xw* (weibl., LehrerInnenvertreterin) 9. *Zw* (weibl., Elternvertreterin) Erhebung: Mai 2012	5 Gruppenmitglieder: 1. *Kw* (weibl., LehrerInnenvertreterin) 2. *Lm* (männl., SchülerInnenvertreter) 3. *Mw* (weibl., Elternvertreterin) 4. *Nm* (männl., LehrerInnenvertreter) 5. *Ow* (weibl., Elternvertreterin) (Schulleiterin *Pw* anwesend, nahm jedoch nicht an der Gruppendiskussion teil) Erhebung: April 2012

2.3.5 Der Einsatz eines Diskursleitfadens

In facheinschlägiger Literatur zur dokumentarischen Methode finden sich keine Hinweise zur Verwendung von Leitfäden. Diese leisten jedoch einen wichtigen Beitrag zur Konkretisierung und Reflexion des Forschungsvorhabens, da man sich durch die Erstellung eines Leitfadens zusehends bewusster wird, welcher Fragestellung eine

82 Zur Maskierung der Gruppenmitglieder vgl. die Transkriptionsrichtlinien im Anhang. Die beiden Religionslehrerinnen *Fw* (weiblich, römisch-katholisch) und *Gw* (weiblich, römisch-katholisch) waren Mitglied einer Gruppendiskussion der Schule C, die nicht ausgewertet wurde, da keine Gruppendiskussion mit dem SGA erfolgte. Vgl. dazu das Kapitel 2.5.1 Reflexion der Erhebungsphase.

Studie konkret nachgehen möchte. Auch für diese Studie wurde ein Leitfaden erstellt, der bei der Durchführung der Gruppendiskussionen in Form von Moderationskärtchen zum Einsatz kam. Mit dem Diskursleitfaden wurde aber nicht – wie bei Gruppeninterviews bzw. -befragungen – das Ziel verfolgt, eine Standardisierung der Erhebung einzuführen. Vielmehr wurde er bei den Gruppendiskussionen flexibel eingesetzt und gewährte der Diskussionsleiterin[83] und dem Diskussionsleiter ein Gefühl der Sicherheit bei den Erhebungen. Der Einsatz des Leitfadens orientierte sich am Prinzip der Naturalistizität, insofern Diskursimpulse nur dann gesetzt wurden, wenn ein Diskurs über ein Thema zu Ende war. Ohnehin ist das Setzen von Diskursimpulsen den Realgruppen dieser Studie nicht fremd, da Fachgruppenkonferenzen und SGA-Sitzungen in der Regel durch Tagesordnungen thematisch vorstrukturiert sind. Zudem liegen mit der Studie von Hoffmann Erfahrungen im Einsatz eines Diskursleitfadens im Rahmen der dokumentarischen Methode vor.[84] Sowohl ihre Studienergebnisse als auch jene dieser Studie zeigen deutlich, dass durch den Einsatz eines Diskursleitfadens die Ermöglichung von alltagsnahen Kommunikationsformen nicht beeinträchtigt wurde. Letztlich diente der Diskursleitfaden, selbstläufige Diskursphasen zu ermöglichen. Ob mit Hilfe des Leitfadens selbstläufige Diskurse zustande kommen und ob die Stimuli inhaltlich und sprachlich den Gruppenmitgliedern zugänglich sind, wurde in einem mehrstufigen Verfahren im Vorfeld getestet (Pretest). Mehrmals wurden Entwürfe zum Diskursleitfaden Expertinnen und Experten zur Diskussion gestellt und auf Basis ihrer Rückmeldung überarbeitet. Zudem wurde der Diskursleitfaden vor der Erhebungsphase in Diskursen und Gesprächen mit verschiedenen Schulpartnern erprobt.[85]

83 Insgesamt wurden fünf Gruppendiskussionen durchgeführt, vier vom Studienautor selbst und wegen eines Auslandsaufenthaltes des Autors eine von Teresa Schweighofer (Institut für Praktische Theologie der Universität Wien). An dieser Stelle bedanke ich mich nochmals sehr herzlich bei meiner Kollegin für die Durchführung dieser Gruppendiskussion.

84 Vgl. Hoffmann 2009.

85 Diskursleitfaden und Forschungsdesign wurden meinen Kolleginnen und Kollegen am Institut für Praktische Theologie der Universität Wien (Katholisch-Theologie Fakultät), der ‚Religionspädagogischen Sozietät' an der Universität Wien unter der Leitung von Martin Rothgangel und Robert Schelander (Evangelisch-Theologische Fakultät) und den Teilnehmerinnen und Teilnehmern beim AKRK-Sektionstreffen ‚Empirische Religionspädagogik' im Frühjahr 2011 zur Diskussion gestellt. Für den Pretest standen SchülerInnen sowie Kolleginnen und Kollegen an meiner Schule in Wien zur Verfügung, an der ich nebenamtlich Religionsunterricht erteilte, sowie andere Religionslehrerinnen. Ihnen allen sei für ihre wertvollen Anregungen zu meiner Studie herzlich gedankt! Im Anschluss an den Pretest wurden der Diskursleitfaden, seine Stimuli und die Interventionen des Diskursleiters metatheoretisch reflektiert.

‚Eisbrecherfrage‘ zu Beginn der Gruppendiskussion*
- Zu Beginn habe ich eine Bitte: Bitte beschreiben Sie mir Ihren Traum von Schule.

Diskussionsstimuli zur Forschungsfrage ‚Wie wird an Schulen Religion sowie religiöse Vielfalt wahrgenommen und eingeschätzt?‘
- Bitte erzählen Sie eine Situation, wo Religion zum Thema an Ihrer Schule geworden ist.
- Wo kommt Religion im Alltag Ihrer Schule vor?

Falls das Thema ‚religiöse Vielfalt‘ nicht angesprochen wird:
- Die religiöse Vielfalt der SchülerInnenschaft anhand ihrer Religionszugehörigkeit mittels einer Grafik zeigen.
- Bitte erzählen Sie eine Situation, wo die Vielfalt der Religionen zum Thema an Ihrer Schule geworden ist.

Diskussionsstimuli zur Forschungsfrage ‚Wie wird an Schulen der konfessionelle Religionsunterricht wahrgenommen und eingeschätzt?‘
- Die Teilnahme am Religionsunterricht der letzten Jahre anhand einer Grafik zeigen.
- Bitte erzählen Sie eine Situation, in der der Religionsunterricht besonders gefragt war.
- Sie haben eine Skala von 1–10. 1 ist keine Bedeutung, 10 eine sehr hohe Bedeutung. Welche Bedeutung hat das Fach Religion für Ihre Schule?
- Wie kommen Sie zu Ihrer Entscheidung?
- Bitte erzählen Sie das Besondere des Religionsunterrichts an Ihrer Schule.
- Was verliert Ihre Schule, wenn es keinen Religionsunterricht mehr gibt?
- Falls noch nicht besprochen: Wo liegen die besonderen Schwächen des Religionsunterrichts an Ihrer Schule?
- Wo sehen Sie den Religionsunterricht an Ihrer Schule in fünf Jahren?

Diskussionsstimuli zur Forschungsfrage ‚Welche Akzeptanz findet an Schulen ein Religionsunterricht für alle, der gemeinsam von Kirchen und Religionsgesellschaften verantwortet wird?‘
- Was kann Ihre Schule von einem Religionsunterricht für alle gewinnen, der von Kirchen und Religionsgesellschaften gemeinsam verantwortet wird?
- Welche Bedeutung hätte ein Religionsunterricht für alle an Ihrer Schule?
- Mit welchen Widerständen hätte ein Religionsunterricht für alle an Ihrer Schule zu rechnen?

** Die ‚Eisbrecherfrage‘ hat in der Aufwärmphase die Funktion, miteinander ins Gespräch zu kommen, weshalb die Diskurse zu diesem Impuls nicht ausgewertet wurden. Vgl. Lamnek ²2005, 98–100. Bei der Formulierung der Diskursimpulse sowie bei ihrer Reihung gab die SWOT-Analyse wichtige Impulse, auch wenn sich die Untersuchung nicht als SWOT-Analyse versteht. Eine SWOT-Analyse arbeitet die jeweils spezifischen gegenwärtigen Stärken (strengths) und Schwächen (weaknesses) eines Unternehmens/einer Institution sowie seine/ihre künftigen Chancen (opportunities) und Risiken (threats) heraus. Die SWOT-Analyse – ein Instrument des Marketingmanagements – findet neben dem Controlling/der Evaluation in kommerziellen Unternehmen mittlerweile auch in Bildungseinrichtungen Anwendung. Vgl. exemplarisch Simon/von der Gathen ²2010, 230–238; Homburg/Kromher ²2006, 495–506; Pepels ⁵2009, 1414f.; Esch/Herrmann/Sattler ²2008, 156–167; Kotler/Berger/Bickhoff 2008, 28–34. Zum Einsatz der SWOT-Analyse in Bildungseinrichtungen vgl. Kappler 2006.*

Abbildung 2: Diskursleitfaden

2.3.6 Datensicherung der Gruppendiskussionen

Die Gruppendiskussionen wurden mit einem digitalen Aufnahmegerät aufgezeichnet. Um bei der Transkription der Diskurse die Redebeiträge den einzelnen Diskursteilnehmerinnen und -teilnehmern zuordnen zu können, wurden die Diskussionen zusätzlich videografiert. Die angefertigten Videos dienten somit lediglich zur Unterstützung des Transkribierens, um das Stimmengewirr an den Stellen der Gruppendiskussionen zu entwirren, an denen die TeilnehmerInnen besonders interaktiv, überlappend sprachen. Die Erleichterung bei der Erstellung der Transkripte rechtfertigte den technischen Mehraufwand. Der Studienautor fertigte von allen Gruppendiskussionen vollständige Transkripte nach dem Transkriptionssystem TiQ[86] (Talk in Qualitative Social Research) an.[87] Die Entscheidung für dieses im Rahmen der dokumentarischen Methode entwickelten und bewährten Transkriptionssystems gründet im angemessen Detaillierungsgrad für rekonstruktive Verfahren. So bietet dieses System die Möglichkeit, überlappendes Sprechen, die Intonation sowie Kommentare jenseits des Gesprochenen festzuhalten. Auch wenn dieses System praktikabel ist, insofern es leicht zu erlernen ist und eine gute Lesbarkeit erlaubt,[88] so ist die Erstellung von Transkripten zeitaufwendig, insbesondere wenn wie in der vorliegenden Untersuchung dialektale Färbungen sowie Überlappungen beim Sprechen festgehalten wurden. Dennoch ist ein gründliches Transkript die Grundlage jeder rekonstruktiv-empirischen Interpretationsleistung,[89] da es „die einzige (Version der) Realität ist, die der Forscher für seine anschließenden Interpretationen noch zur Verfügung hat."[90] Transkripte ermöglichen die durchgeführten Interpretationen nachzuvollziehen (intersubjektive Überprüfbarkeit) bzw. auch selbst durchzuführen (Reproduzierbarkeit).

Für die Gruppendiskussionen standen eine digitale Audioaufnahme zur Verfügung und analoge Videoaufzeichnungen, die im Anschluss digitalisiert wurden. Mit Hilfe einer Transkriptionssoftware und einem Fußschalter zum Vor- und Zurückspulen der Aufnahme wurden Transkripte der Gruppendiskussionen erstellt. Bei den Passagen, die für eine detailliertere Auswertung herangezogen werden sollten, wurden die Transkripte wiederholt mit den Aufnahmen verglichen und gegebenenfalls korrigiert. Dass es sich bei der Datensicherung mittels Transkripten um eine Reduktion des empirischen Materials handelt, wird in besonderer Weise bei der Maskierung[91] der an den Grup-

86 Vgl. die Transkriptionsrichtlinien im Anhang.

87 Da der Studienautor die Transkripte selbst anfertigte, wurde bereits früh eine eingehende Auseinandersetzung mit dem empirischen Material ermöglicht. Vgl. Dresing/Pehl 2010, 726 f.

88 Zu den Gütekriterien von Transkriptionssystemen vgl. Przyborski/Wohlrab-Sahr [3]2010, 163 f.; vgl. Dresing/Pehl 2010, 727–729, 731.

89 Jedes Transkript ist bereits eine Interpretation, da gesprochene Sprache in schriftliche überführt und je nach Detaillierungsgrad des Transkriptionssystems das empirische Material reduziert wird. „*Methodologisch* sollte man sich im klaren sein, dass die Transkription die Aufzeichnungen ebenso wenig abbildet wie diese das Aufgezeichnete. Vielmehr heben sie bestimmte Aspekte heraus, vernachlässigen dagegen andere." Knoblauch [3]2011, 159. [Hervorhebungen im Original]

90 Flick [4]2011, 384.

91 Zur Maskierung vgl. die Transkriptionsrichtlinien im Anhang dieser Studie.

pendiskussionen beteiligten Personen erkennbar. Aus forschungsethischen[92] Gründen sollen Rückschlüsse auf die Personen aufgrund von Kontextinformationen unmöglich sein bzw. erschwert werden.

2.4 Auswertungsdesign – Interpretationsschritte der dokumentarischen Methode und ihre forschungspraktischen Umsetzungen[93]

Da sich kollektive Orientierungsmuster im Diskurs einer Gruppe ausdrücken, greift die dokumentarische Methode auf eine komparative Sequenzanalyse zurück, um konjunktive Erfahrungen, also den Orientierungsrahmen einer Gruppe zu rekonstruieren. Wie bereits dargelegt, ist die Unterscheidung von immanentem und dokumentarischem Sinngehalt für die dokumentarische Methode leitend und findet in den Interpretationsschritten einerseits der formulierenden, andererseits der reflektierenden Interpretation ihren Niederschlag. Mit diesen Schritten wird methodisch kontrolliertes Fremdverstehen ermöglicht und ein Weg eingeschlagen, um die atheoretischen, den Gruppenmitgliedern von Diskussionen als solche nicht zugänglichen Konstruktionen, zu rekonstruieren. Während beim immanenten Sinngehalt und seiner formulierenden Interpretation darauf geachtet wird, was thematisch gesagt wird, liegt der Fokus beim dokumentarischen Sinngehalt und seiner reflektierenden Interpretation auf der Rekonstruktion des Orientierungsrahmens. In diesem Analyseschritt wird die Diskursorganisation rekonstruiert, d. h. in welcher „Art und Weise, wie die Beteiligten aufeinander Bezug nehmen".[94] Die Differenzierung der von Mannheim unterschiedenen Sinnebenen (immanenter und dokumentarischer Sinngehalt) sowie die entsprechenden Analyseschritte der dokumentarischen Methode zeigt die folgende von Nohl zusammengestellte Übersicht.[95]

Sinngehalt		Empirische Erfassbarkeit	Interpretationsschritt
Immanenter Sinngehalt	Intentionaler Ausdruckssinn	nicht erfassbar	-/-
	Objektiver Sinn	thematisch zu identifizieren	formulierende Interpretation
Dokumentarischer Sinngehalt		anhand des Herstellungsprozesses zu rekonstruieren	reflektierende Interpretation

Abbildung 3: „Ebenen des Sinngehalts und ihre empirische Erfassbarkeit"[96]

92 Zu forschungsethischen Fragen in der qualitativen Sozialforschung vgl. bspw. Flick [4]2011, 56–70; Hopf [8]2010; Kiegelmann 2010.

93 Vgl. insgesamt u. a. Bohnsack [8]2010, 134–154; Przyborski/Wohlrab-Sahr [3]2010, 286–299; Loos/Schäffer 2001, 59–73; Nohl [4]2012, 39–57.

94 Bohnsack 2000, 383.

95 Nohl [4]2012, 4.

96 Nohl [4]2012, 4.

2.4.1 Auswahl der Passagen

Nachdem die aufgenommen Diskurse angehört wurden und ein Verlauf mit seiner thematischen Struktur und ersten Notizen über interaktiv dichte Passagen dieser Diskurse schriftlich festgehalten wurde, werden für die Auswertung ausgewählte Passagen – sie bilden in den Diskursen die thematisch kleinste Einheit – herangezogen, die anschließend transkribiert werden. Eine vollständige Transkription hat mit Ausnahme von biographischen Interviews nicht zu erfolgen.[97] Die Auswahl erfolgt anhand formaler und inhaltlicher Merkmale und ist somit intersubjektiv nachvollziehbar. In formaler Hinsicht werden die Eingangs- und Anfangsphasen sowie formal auffallende Passagen für die Transkription und die anschließende Interpretation ausgewählt, da zum einen die Eingangs- und Anfangsphasen „eine erste Rekonstruktion der feld- bzw. auch fallspezifischen Relevanz der Grundannahmen, die das Forschungshandeln strukturieren",[98] ermöglichen, zum anderen formal auffallende Passagen auf Fokussierungsmetaphern aufmerksam machen. Bei Fokussierungsmetaphern handelt es sich um metaphorische und interaktiv dichte Sequenzen. Sie zeichnen sich durch einen hohen Detaillierungsgrad sowie ein zum Teil engagiertes, überlappendes, einander rasch abwechselndes Sprechen der Gruppenmitglieder aus bzw. sind durch lange Pausen gekennzeichnet. Fokussierungsmetaphern unterscheiden sich in ihrer formalen Struktur, in ihrer Textsorte von anderen Sequenzen. Außerdem zeichnen sie sich aufgrund der interaktiven und metaphorischen Dichte durch hohe Dramaturgie aus, da Themen „von zentraler existentieller Bedeutung" für die Gruppe ein „*Erlebniszentrum*"[99] darstellen. Aus inhaltlicher Perspektive werden jene Passagen ausgewählt, die zum einen für die Gruppenmitglieder, zum anderen für das Forschungsprojekt von thematischer Relevanz sind.

2.4.2 Formulierende Interpretation

Anschließend werden die ausgewählten und transkribierten Passagen der formulierenden Interpretation unterzogen. In ihr wird noch ganz innerhalb des Relevanzsystems der Gruppe verblieben, ohne dieses zu thematisieren, auch wird der immanente, kommunikativ-generalisierte Sinngehalt paraphrasierend und zusammenfassend formuliert. Bei diesem Schritt handelt es sich bereits um eine Interpretationsleistung, da die Forscherin/der Forscher die milieuspezifische Sprache in ihre/seine eigene kontextgebundene Sprache überführt. Das ist ein erster Schritt des methodisch kontrollierten Fremdverstehens. Zugleich wird mit diesem Interpretationsverfahren eine analytische Trennung vollzogen, indem zwischen dem immanenten und dokumentarischen Sinngehalt unterschieden wird, sodass bei weiteren Interpretationsschritten ausschließlich auf den dokumentarischen Sinngehalt fokussiert werden kann und der immanente in diese Schritte nicht mehr hineingenommen zu werden braucht. Als eine Methode der Verlangsamung von Interpretation ermöglicht sie, auf die kollektive Herstellung von Texten zu achten, indem aus formaler Hinsicht auf die interaktive Dichte fokussiert wird. Die

97 Vgl. Nohl [4]2012, 40.
98 Przyborski/Wohlrab-Sahr [3]2010, 286.
99 Bohnsack [8]2010, 138. [Hervorhebungen im Original]

formulierende Interpretation gliedert den Diskurstext thematisch anhand von Ober- und Unterthemen und verhilft so, die Struktur des Diskurses zu skizzieren.

Interpretationsbeispiel zur formulierenden Interpretation[100]

Passage aus der Gruppendiskussion mit dem SGA/ORG (108–247)[101]

Thema der Passage 108–247: Konfliktfreies und von Toleranz geprägtes Zusammenleben in der Schule

108–115 Religion als Thema an der Schule (Einstieg in das Thema der Passage)
Mit Verweis auf die Studie, die sich mit dem Religionsunterricht in der Großstadt Wien auseinandersetzt, werden zwei Fragen formuliert. Einerseits nach einer Situation, in der Religion besonders zum Thema geworden ist, andererseits wie Religion im Alltag an dieser Schule vorkommt.

116–126 OT: An dieser Schule gab es keine Missbrauchsfälle
An der Schule wurde über die Missbrauchsfälle gesprochen, sie waren Thema. Man ist froh, keine Missbrauchsfälle an der Schule gehabt zu haben.

126–178 OT: Religion ist an dieser Schule ein konfliktfreies Thema

> 126–136 UT: Religion ist an der Schule kein besonderes Thema, über das gesprochen wird, weder in positiver, noch in negativer Hinsicht. Religion polarisiert nicht, es ist „weder a Prothema, noch a Kampfthema“ (133).
>
> 137–143 UT: Die ReligionslehrerInnen leisten eine gute Arbeit. Diese wird mit dem Ethikunterricht begründet. Die SchülerInnen haben eine Entscheidungsmöglichkeit zwischen dem Ethik- und Religionsunterricht.
>
> 143–178 UT: Auch bei den Schulmessen ist Religion kein polarisierendes Thema. Bei den Schulmessen wird gesungen, sodass durch einen „gewissen leichten, […] Zwang“ (144) nahezu alle SchülerInnen der Musikklassen an den Schulmessen teilnehmen. Das Thema Religion ist bei den Schulmessen konfliktfrei, da die Musik das Verbindende ist und im Vordergrund steht. Aufgrund der Musik gibt es aber auch keine Probleme mit Religion. Zu den Schulmessen fühlt sich niemand gezwungen. Auch wenn ein nichtkatholischer Schüler an der Schulmesse nicht teilnimmt, weil er nicht mitsingt, so stellt dies kein Problem dar. Einmal ist es jedoch ein Problem gewesen und eine Abstimmung hat stattgefunden. Die Schulmessen sind manchmal problematisch, wenn bspw. eine Schülerin eine Zeugin Jehovas bzw. ein Schüler ein Zeuge Jehovas ist. In solchen Fällen ist dies dann wiederum auch kein Problem, da diese dann nicht mitsingen.

---

100 Das Transkript zu diesem Interpretationsbeispiel befindet sich in der entsprechenden Diskursbeschreibung. Vgl. dazu das Kapitel 3.4.4 Diskursbeschreibung.

101 GD mit SGA/ORG (= Gruppendiskussion mit dem Schulgemeinschaftsausschuss aus dem Oberstufenrealgymnasium). Die Zahlen beziehen sich auf die Zeilennummern des Transkripts.

179–247 OT: Die Schule ist von Toleranz und einem positiven Schulklima geprägt

179–187 UT: An der Schule ist in allen Bereichen Toleranz vorhanden. Die Schule kann als „Insel der Seligen“ (185) bezeichnet werden.

188–207 UT: Dies war auch so, als an der Schule noch Muslimas und Muslime waren. So konnten mit dem islamischen Religionslehrer Kooperationen durchgeführt werden. Es ist nicht allen Gruppenmitgliedern klar, dass es an der Schule keine Muslimas und Muslime mehr gibt. An anderen Schulen gibt es mit Muslimas und Muslimen Probleme, jedoch gab es keine an dieser Schule.

208–214 UT: Ein tolerantes Miteinander umfasst nicht nur den religiösen Bereich, sondern sämtliche Bereiche der Schule.

215–247 UT: Die Größe einer Schule hat Auswirkungen auf das Schulklima. Da die Schule klein ist, wirkt sich dies auf das Klima besonders aus. Mit zunehmender Schulgröße ändert sich auch das Schulklima. Die „Harmonie“ (225) an der Schule ist an kleinen Schulen besser, da aufeinander geachtet wird und niemand in „die Anonymität abtauchen“ (231) kann. Alle Schulen sollten kleiner sein. Aus größeren Schulen könnten mehrere kleinere gemacht werden. Die SchülerInnen hätten dann auch zu allen Lehrerinnen und Lehrern eine Beziehung, unabhängig ob sie selbst von diesen unterrichtet werden. Durch die Schulgröße wird das soziale Klima positiv beeinflusst und wirkt sich dann nicht nur auf Religion aus.

2.4.3 Reflektierende Interpretation

Mit der reflektierenden Interpretation wird der dokumentarische Sinngehalt in den Blick genommen. Sie dient dazu, den Orientierungsrahmen zu rekonstruieren, der sich in der Prozessstruktur des Diskurses in unterschiedlichen Themen in homologer Weise immer wieder zeigt. Lag bei der formulierenden Interpretation noch die Aufmerksamkeit auf dem, was gesagt wurde, so fokussiert die reflektierende Interpretation darauf, wie ein Thema oder ein Problem in der Gruppe behandelt wird, um so anhand des ‚modus operandi‘ einen Zugang zum konjunktiven Erfahrungsraum, zu kollektiv geteilten Erfahrungshorizonten zu erhalten. Ein besonderes Augenmerk liegt auf Passagen, „die sich durch besondere interaktive und metaphorische Dichte auszeichnen, den sog. *Fokussierungsmetaphern*.“[102] Forschungspraktisch wird dies in mehrfacher Hinsicht betrieben. Es werden einander begrenzende Horizonte (positive und negative Gegenhorizonte) sowie ihre Enaktierungspotentiale aufgespürt. „Der Interpret stellt also an den Text die Fragen: Wo strebt er hin? Wovon wendet/grenzt er sich ab? Wo werden Durchführungsmöglichkeiten oder -probleme gesehen?“[103] Ein weiteres zentrales Vorgehen besteht in der Analyse der Diskursorganisation, wobei die Diskursbewegungen ihre sequenziellen Einzelteile bilden. Die Analyse „schlüsselt die formale Struktur des

102 Bohnsack ^{8}2010, 137. [Hervorhebungen im Original]
103 Przyborski/Wohlrab-Sahr ^{3}2010, 290.

Diskurses als Verhältnis zwischen Orientierungsgehalten auf.“[104] So kann zwischen inkludierenden (parallelen, antithetischen und univoken) und exkludierenden (oppositionellen und divergenten) Modi der Diskursorganisation differenziert werden.[105] Eine weitere Vorgehensweise besteht in der ausführlichen Sequenzanalyse des Diskurses, in der sowohl die Textsorten als auch die Diskursbewegungen rekonstruiert werden. In ihr wird analysiert, wie die Gruppenmitglieder aufeinander Bezug nehmen. Für die Sequenzanalyse stellen folgende Fragen eine Hilfe dar: „Welche Unterscheidung wurde im ersten Zug getroffen, welcher Horizont entworfen, so dass der nächste Zug als sinnvolle Reaktion/Weiterführung nachvollziehbar wird?“[106] Um im Diskurs gemeinsam geteilte Orientierungsmuster rekonstruieren zu können, sind drei differente Diskursbewegungen notwendig (Proposition, Elaboration, Konklusion). Mit einer Proposition wird im Diskurs eine Orientierung bzw. ein Teil von ihr mit einem Thema zum ersten Mal eingebracht. Somit bestehen Propositionen dort, wo auch ein neues Thema in den Diskurs eingebracht wird. Im Rahmen der Elaboration wird die in der Proposition eingebrachte Orientierung weiter entfaltet. Dies kann auf unterschiedliche Art und Weise geschehen, bspw. durch das Anführen eines Arguments oder Beispiels. Erst wenn eine in den Diskurs eingebrachte Orientierung auch konkludiert wird, das Thema zu einem Abschluss kommt, wird dadurch die gemeinsame Teilung dieser Orientierung bestätigt, insofern sie auch von den anderen Gruppenmitgliedern und nicht nur von jener Person geteilt wird, die diese in einer Proposition in den Diskurs eingebracht hat.[107] Neben diesen drei grundlegenden Diskursbewegungen verfügt die dokumentarische Methode über ein breites Begriffsinventar zur Analyse der Diskursbewegungen. So kann zwischen Validierungen, Ratifizierungen, Antithesen, Oppositionen, Divergenzen, Transpositionen sowie Zwischenkonklusionen/Anschlusspropositionen unterschieden werden.[108] Lässt sich in der Analyse der Diskursbewegung kein gemeinsam geteilter Orientierungsrahmen rekonstruieren, da die DiskursteilnehmerInnen aneinander vorbeireden, auch wenn sie bspw. einander thematisch aufgreifen, so ist von einer Rahmeninkongruenz zu sprechen.

Für die dokumentarische Methode ist die Komparativität von Fällen methodenimmanent. Im Forschungsprozess werden fallinterne und -übergreifende Vergleiche im Rahmen der reflektierenden Interpretation möglichst früh betrieben, da „die *Vergleichshorizonte des Interpreten* empirisch fundiert und somit intersubjektiv nachvollziehbar und überprüfbar sind.“[109] Die Validität der Rekonstruktionen wird umso höher, je mehr die Vergleichshorizonte aus dem empirischen Material stammen und sich nicht von gedankenexperimentellen Überlegungen der Forscherin/des Forschers ergeben. Die fallinterne und -übergreifende Komparation dient dem Aufspüren von homologen Sinnstrukturen, die immer wieder auftreten, auch an thematisch unterschiedlichen und voneinander unabhängigen Stellen. Jedoch bleibt bei der reflektierenden Interpretation

104 Przyborski/Wohlrab-Sahr ^{3}2010, 292.
105 Vgl. Przyborski 2004, 95–287.
106 Przyborski/Wohlrab-Sahr ^{3}2010, 290.
107 Für die verschiedenen Formen der (rituellen) Konklusionen vgl. Przyborski 2004, 74–76.
108 Vgl. Przyborski 2004, 61–76.
109 Bohnsack ^{8}2010, 137. [Hervorhebungen im Original]

„die *Besonderheit oder Gesamtgestalt des Falles* oberster Bezugspunkt von Analyse und Darstellung."[110] Dieser Bezugspunkt wird erst in der Generierung von Typen verlassen.

Interpretationsbeispiel zur reflektierenden Interpretation[111]

Ausschnitt (108–143) aus der Passage: Gruppendiskussion mit dem SGA/ORG (108–247)

108–113 Themeninitiierung im Modus einer Beschreibung (108–110) und einer Frage (110–112) durch *Y2*; Ratifizierung durch *Vw* (114); Nachfrage durch *Y2* (115)

Y2 leitet nach dem Gespräch zur ‚Eisbrecherfrage' das Thema des Diskurses ein. Für sie ist es an der Zeit, den Diskurs zu starten („Dann", 108). Dabei markiert sie das neue Thema, indem sie es nummeriert („zweiten", 108). Zunächst leitet sie das neue Thema als „Frage" (108), dann als „Bitte" (109) ein. Dadurch ist ihre Rolle als Diskussionsleiterin erkennbar. In einer Beschreibung des Forschungsprojekts teilt sie mit der „Situation des Religionsunterrichts" (109–110) einen von mehreren Schwerpunkten der Arbeit mit („auch ganz stark", 109). Das Thema ist material umrissen und mit dem Hinweis „in der Großstadt Wien" (110) lokalisiert. Von dieser Beschreibung löst sie sich und schließt eine erzählgenerative Frage an. Diese zielt auf eine merkwürdige, der Gruppe in Erinnerung gebliebene Situation, die mit Religion „an dieser Schule" (111) zu tun hat. Mit ihrer Frage konkretisiert *Y2* die Beschreibung des Forschungsprojekts. Mit Hilfe eines Demonstrativpronomens nimmt sie die konkrete Schule vor Ort in den Blick („an dieser Schule" 111) und fragt nach, in welcher Situation Religion „an dieser Schule" (111) vorgekommen ist. In einem zweiten Schritt formuliert sie eine weitere Frage. Mit der Konjunktion „oder" (111) verbindet sie beide Fragen und bietet somit zwei erzählgenerative Fragen an. Mit der zweiten Frage wird der Alltag an der Schule in den Blick genommen. Nach einer Pause von drei Sekunden und dem Gesprächspartikel „Hm" (114) durch *Vw*, schließt *Y2* eine Nachfrage an. Mit dieser rollt sie das Feld erneut auf, indem sie die grundlegende Frage stellt, ob Religion an der Schule überhaupt vorkommt. Mit diesem Stimulus werden Gesprächsbeiträge der Gruppe evoziert.

116 Proposition durch *Um*

Mit der umgangssprachlichen Interjektion „Na" (116) knüpft *Um* an die von *Y2* formulierte Frage an und eröffnet eine Proposition. Mit einem Beispiel aus der Vergangenheit (das umgangssprachliche „wie" 116 ist temporal im Sinn von „als" zu verstehen) führt er die „Missbrauchsfälle" (116) an.

110 Bohnsack [8]2010, 137. [Hervorhebungen im Original]

111 Das Interpretationsbeispiel bezieht sich auf die Passage aus der GD mit SGA/ORG (108–247) und umfasst die Zeilennummern 108–143. Aus Darstellungsgründen wird die reflektierende Interpretation der gesamten Passage nicht in voller Länge wiedergegeben. Das Beispiel dient als Illustration, wie in dieser Studie vorgegangen wurde.

117–126 Gemeinsame Elaboration im Modus einer Beschreibung durch *Qm*, *Rw*, *Um*, *Vw* und *Zw*

Ums Proposition wird arbeitsteilig in der Gruppe elaboriert. *Qm* konkretisiert *Ums* Aussage, indem er die Missbrauchsfälle „Ois Thema“ (118) an der Schule bezeichnet, was von *Rw* wiederholt wird, womit sie eine Validierung erfährt. Zugleich fühlt sich *Um* in seiner Aussage verstanden und validiert die Konkretisierung („Ja, ja“, 120). *Rw* beginnt das Thema in einer negativen Weise abzugrenzen („Ja, aber nicht“, 121) und setzt mit einer Erklärung an („also“, 121), die sie nicht fortführt. Unmittelbares Verstehen ist erkennbar, da die Gruppenmitglieder einander nicht interpretieren müssen. *Vw* führt *Rws* Ausführungen weiter aus. Auch in ihrer Elaboration ist ein Modus der Abgrenzung zu erkennen („keiner“, 122). Zugleich validieren *Qm* und *Zw* diese Aussagen und grenzen sich vom gemeinsamen negativen Gegenhorizont der Missbrauchsfälle ab. *Rw* distanziert sich erneut von den Missbrauchsfällen und bringt erstmals das Pronomen „Wir“ (125) ein. Mit diesem Pronomen wird eine klare Gegenüberstellung von dem gemeinschaftlichen „Wir“ (125) – eine nähere Definition bleibt zunächst aus, jedoch kann aufgrund der fallinternen komparativen Analyse auf die Schule geschlossen werden – zu den Missbrauchsfällen betont, die mit „damit“ (125) zusammengefasst werden. Mit dieser Gegenüberstellung wird eine Distanzierung sowohl von den Missbrauchsfällen als auch dem „Wir“ (125) zum Ausdruck gebracht. *Qm* validiert diese Distanzierung und steigert sie, indem er auf den in keiner Weise vorhandenen Zusammenhang hinweist („überhaupt nichts“, 126). Die Distanzierung drückt sich dann auch in *Qms* Aufforderung an die anderen DiskussionsteilnehmerInnen aus, weitere Themen in die Diskussion einzubringen. Mit dieser Aufforderung verlässt die Gruppe die weitere Thematisierung des negativen Gegenhorizonts. Die Distanzierung von den Missbrauchsfällen wird insofern auf die Spitze getrieben, als keine weitere Thematisierung mehr stattfindet.

Bereits in diesem kurzen Abschnitt wird der negative Gegenhorizont ersichtlich, indem ein Problemfeld zur Sprache kommt. Religion wird mit den Missbrauchsfällen in Verbindung gebracht. Von diesem Problemfeld distanziert sich die Gruppe, indem sie betont, dass keine Verbindung zwischen den Missbrauchsfällen und der Schule besteht. Die Distanzierung von diesem Problemfeld geht so weit, dass es nicht weiter thematisiert wird und andere Themen besprochen werden sollen.

127–136 Gemeinsame Elaboration im Modus einer Beschreibung durch *Vw* (127, 130–132) und *Qm* (133) mit eingeschobener Validierung durch *Sw*, einer Nachfrage durch *Rw* (129) und Ratifizierungen durch *Rw*, *Vw* und *Sw* (134–136)

Für *Vw* ist Religion vollkommen jenseits ihrer Aufmerksamkeit und erregt kein Aufsehen. Dies wird in ihrer Aussage in zweifacher Weise betont („Gar ni:“, „überhaupt ned“, 127), was sogleich von *Sw* validiert wird. *Rw* stellt auf *Vws* Aussage hin eine geschlossene Nachfrage mit zwei Frageoptionen, wobei sie die zweite nicht zu Ende formuliert („oder“, 129). In einem weiteren Anlauf unternimmt *Vw* eine Konkretisierung, steigt mit einer Negativaussage ein und trifft eine Klarstellung. Diese Klarstellung ist wiederum negativ formuliert. Sie gibt mehrmals zu erkennen („aso“, 130; „aso nicht“, 132, wird verwendet, um ihre Aussage zu verstärken und zu betonen), dass Religion an dieser Schule kein bedeutendes Gesprächsthema ist und verweist dabei ausdrücklich

auf den konkreten Schulstandort („hier an dieser Schule“, 131). Für sie ist Religion kein zentrales Thema an der Schule, da weder häufig, noch in einer besonders hohen Intensität „über Religion gesprochen“ (131) wird. Am Ende ihrer Aussage verstärkt sie diese, indem sie erneut im Modus einer Negation spricht und so eine Klammer entsteht („aso nicht“, 132). Dass Religion kein aufsehenerregendes Thema ist, wird auch in *Qms* Weiterführung der Elaboration ersichtlich. Er streicht heraus, dass Religion in keiner besonderen Art und Weise behandelt wird. Dabei verwendet auch er Negativformulierungen („weder […] noch“, 133). Über Religion wird nicht kämpferisch verhandelt, es bestehen keine polarisierenden Fronten. Zugleich dokumentiert sich das polarisierende und problemstiftende Potential von Religion („es is weder a Prothema, noch a Kampfthema“, 133), das jedoch an dieser Schule nicht zur Geltung kommt. Seine Aussage wird von drei Gruppenmitgliedern ratifiziert.

137–143 Gemeinsame Elaboration im Modus einer Argumentation durch *Qm* (137, 139, 142–143) und durch *Vw* (141)

Als Begründung führt *Qm* die in seinen Augen gute Arbeit der ReligionslehrerInnen an. Religion wird somit auch mit der Arbeit der ReligionslehrerInnen in Verbindung gebracht. Ihre Arbeit qualifiziert er positiv und bezeichnet sie als „anspruchsvoll“ (139). Dass ihre Arbeit gut ist, erklärt er wiederum mit dem Vorhandensein des Ethikunterrichts an der Schule, der parallel zum Religionsunterricht besteht. Dadurch baut er eine Verbindung zum Ethikunterricht auf und sieht ihn als eine, wenn auch nicht als einzige, kausale Folge für die gute Arbeit, die die ReligionslehrerInnen leisten („wahrscheinlich auch deswegen“, 137–139). *Vw* ergänzt *Qms* Argumentation durch die bestehende Möglichkeit für SchülerInnen, sich zwischen dem Ethik- und Religionsunterricht zu entscheiden, was auch *Qm* aufgreift. Zugleich führt *Qm* eine Abgrenzung an („ober“, 142 ist als umgangssprachliches „aber“ zu verstehen) und fügt diese Entscheidungsmöglichkeit in eine seiner früheren Aussagen ein (vgl. 133). Auch wenn an dieser Schule ein Ethikunterricht besteht und sich die SchülerInnen entscheiden können, ist Religion kein Thema, bei dem konfrontative Positionen bezogen werden („es is weder irgendetwas pro noch irgendwas contra.“, 142–143). Abermals drückt sich das Konfliktpotential von Religion aus.

2.4.4 Diskursbeschreibung

Bei der dokumentarischen Methode werden Fall- bzw., wenn es sich um Gruppendiskussionen handelt, Diskursbeschreibungen angefertigt. Sie dienen in erster Linie dazu, die in der reflektierenden Interpretation rekonstruierten Orientierungsrahmen konzentriert darzustellen. Dazu werden Transkriptionsausschnitte verwendet, die zur Verdeutlichung und intersubjektiven Überprüfbarkeit dienen. Außerdem werden die Diskursbewegungen und die im Diskurs rekonstruierten dramaturgischen Höhepunkte nachgezeichnet. „Eine Diskursbeschreibung wird umso runder und dichter, je umfassender es gelingt, die Beschreibung der Orientierungsmuster und Rahmenkomponenten (‚Inhalt‘) einerseits und die Beschreibung von Dramaturgie und Diskursorganisation andererseits

(‚Form') in einer Gesamtcharakteristik des Falles verschmelzen zu lassen"[112]. In der Diskursbeschreibung gilt es, eine Balance zwischen der Sprache der DiskursteilnehmerInnen auf der einen Seite und der Forscherin bzw. des Forschers auf der anderen Seite herzustellen, sodass die jeweils unterschiedlichen Ausdrucksformen „und damit die *Fremdheitsrelation*"[113] erkennbar bleiben. Vermehrt werden in Forschungsarbeiten, die mit der dokumentarischen Methode arbeiten, Fall- bzw. Diskursbeschreibungen nicht mehr angefertigt, da der Darstellung der Typenbildung der Vorzug gegeben wird.

2.4.5 Typenbildung/Fallbündelung[114]

Zwar ermöglicht die dokumentarische Methode eine Typenbildung, jedoch wird eine solche in diesem Forschungsprojekt aufgrund des anders gearteten Erkenntnisinteresses nicht angestrebt. Der Fokus liegt auf Schulfallstudien und somit auf Diskursdarstellungen. In der Auswertungsphase der vorliegenden Studie wurden zentrale Orientierungsrahmen der Diskurse diskurs- und schulfallübergreifend gebündelt. Die Darstellung erfolgt jedoch anhand der jeweiligen Schulen. In der vorliegenden Studie liegen insgesamt zwei Bündelungen (Schule A und Schule B) vor.

Ziel der Typenbildung ist es, Korrelationen zwischen rekonstruierten Orientierungsmustern „und dem Erlebnishintergrund oder existentiellen Hintergrund, in dem die Genese der Orientierungen zu suchen ist,"[115] herauszuarbeiten. Auch bei der Typenbildung ist eine komparative Vorgangsweise anzutreffen, zunächst mit minimalen, dann mit maximalen Kontrasten sowie der Heranziehung eines Tertium Comparationis. Durch die zunehmende Abstraktion werden die rekonstruierten Orientierungsrahmen vom Einzelfall gelöst, und es kann eine Typik generiert werden. Die dokumentarische Methode unterscheidet zwischen sinngenetischer und soziogenetischer Typenbildung. In der sinngenetischen Typenbildung werden verschiedene Orientierungsrahmen herausgearbeitet, die sich auf ein und dasselbe Thema bzw. Problem beziehen. So ermöglicht die sinngenetische Typenbildung, Gemeinsamkeiten und Unterschiede in den Orientierungsrahmen in Bezug auf ein bestimmtes Thema bzw. Problem anhand einer Basistypik festzustellen (z. B. Geschlecht, Milieu, Generation). In der soziogenetischen Typenbildung wird hingegen nach der Genese von Orientierungsrahmen gefragt. Hierfür wird die in der sinngenetischen Typik herausgearbeitete Basistypik von anderen Typiken abgegrenzt. Bspw. lässt sich ein Orientierungsrahmen, der zunächst in einer bestimmten Lebensphase in Kontrast zu anderen Lebensphasen rekonstruiert werden konnte (z. B. Kindheit), spezifizieren, wenn dieser Orientierungsrahmen zugleich bei einem bestimmten Geschlecht (z. B. weiblich) eines bestimmten Milieus (z. B. bürgerlich) entdeckt wurde. Dadurch entsteht eine mehrdimensionale Typenbildung, während die sinngenetische Typenbildung eindimensional, auf ein bestimmtes Thema bzw. Problem bezogen, bleiben kann. „Der *Kontrast in der Gemeinsamkeit* ist fundamentales

112 Bohnsack [8]2010, 140.

113 Bohnsack [8]2010, 141. [Hervorhebungen im Original]

114 Da in der vorliegenden Untersuchung keine Typen gebildet wurden, ist die Darstellung zur Typenbildung knapp gehalten.

115 Bohnsack [8]2010, 141.

Prinzip der Generierung einzelner Typiken und ist zugleich die Klammer, die die ganze Typologie zusammenhält."[116] Für eine valide Generierung von Typiken und Typologien ist eine bestimmte Anzahl an Fällen notwendig, um eine theoretische Sättigung zu erzielen.

Neuerdings werden in der dokumentarischen Methode abseits der sinngenetischen und soziogenetischen eine relationale Typenbildung sowie ein Mehrebenenvergleich verfolgt und erste methodologische Überlegungen angestellt.[117] So fokussiert die relationale Typenbildung auf die Frage, wie einzelne typisierte Orientierungsrahmen unterschiedlicher Dimensionen zusammenhängen, wie bspw. eine bestimmte typisierte Wahrnehmungsorientierung mit einer bestimmten typisierten Interventionsorientierung korreliert. Im Mehrebenenvergleich werden Bezüge von Typiken mit unterschiedlichen sozialen Ebenen (Meso- und Makroebenen) herausgearbeitet und miteinander verglichen.

2.5 Reflexion des Forschungsprozesses

Bereits in der Darlegung des Forschungsdesigns sind an mehreren Stellen Reflexionen des Forschungsprozesses zu finden. Neben diesen Reflexionen erfolgt nun eine systematisierte, nach Erhebungs- und Auswertungsphase gegliederte Reflexion.

2.5.1 Reflexion der Erhebungsphase

Der Zugang zum Feld erwies sich überraschenderweise einfacher als zunächst angenommen, da der Studienautor vermutet hatte, die Bereitschaft, an Gruppendiskussionen teilzunehmen, sei gering. Einerseits weiß der Verfasser um die zeitliche Belastung von Religionslehrerinnen und -lehrern und dem SGA, andererseits konnten die Gruppenmitglieder vom Studienautor keine Gratifikationen erwarten. Insgesamt bestand eine unvoreingenommene Bereitschaft, an Gruppendiskussionen teilzunehmen und eine hohe Bereitschaft, dem Autor Unterstützung zukommen zu lassen. So machen die Erfahrungen in diesem Forschungsprojekt Mut, den Kontakt zu den zu untersuchenden Gruppen nicht zu scheuen und die getroffenen Vorannahmen nicht als bare Münze zu nehmen.[118] Zugleich bewährte es sich, persönlich Kontakt mit den Gruppenmitgliedern aufzunehmen, zunächst telefonisch, dann per E-Mail mit einem Informationsschreiben zum Forschungsprojekt.[119] Sowohl bei der Kontaktaufnahme als auch im gesamten Forschungsprozess wurde auf weitgehende Transparenz geachtet. Das Thema der Forschung wurde bei der Kontaktaufnahme nur knapp umrissen, um nicht Gefahr zu laufen, Ergebnisse vorab zu beeinflussen. Ursprünglich sollten an drei Schulen jeweils zwei

116 Bohnsack ^{8}2010, 143. [Hervorhebungen im Original]

117 Vgl. Nohl 2013.

118 Auch Loos/Schäffer können über ähnliche Erfahrungen berichten. Vgl. Loos/Schäffer 2001, 45 f.

119 Vgl. das Informationsschreiben im Anhang dieser Studie. Zu wichtigen Elementen von Einladungsschreiben vgl. Lamnek ^{2}2005, 124 f.

Gruppendiskussionen erhoben werden, um dann nach einer begründeten Auswahl, zwei Schulen mit ihren Gruppendiskussionen auszuwerten. Im Forschungsprozess wurden fünf Gruppendiskussionen an drei Schule durchgeführt. An der dritten Schule konnte lediglich eine Gruppendiskussion mit den Religionslehrerinnen durchgeführt werden, da trotz der ursprünglichen Zusicherung der Schulleiterin kein weiterer Kontakt mit ihr möglich war. Die Gründe sind dem Autor nicht bekannt. Solche Ereignisse stellen ‚Rückschläge' im Forschungsprozess dar und machen die bereits durchgeführte Gruppendiskussion mit den Religionslehrerinnen an dieser Schule für die Studie unbrauchbar, geht es hier doch um Schulfallstudien. Dennoch ist es legitim und entspricht dem Prinzip der freiwilligen Teilnahme an Forschungsprojekten, nicht an Gruppendiskussionen teilzunehmen. Eine freiwillige Teilnahme ist nicht bloß aus methodologischen Gründen notwendig, um alltagsnahe Kommunikationsformen in Gruppendiskussion nicht durch Zwang zu blockieren, sondern insbesondere auch aus Respekt vor der Entscheidung, dem freien Willen jeder Einzelnen bzw. jedes Einzelnen.[120] Auch bei den durchgeführten Gruppendiskussionen gab es Personen, die der Gruppe zwar angehörten, jedoch nicht an der Diskussion teilnahmen. An den Gruppendiskussionen nahmen Personen nicht teil, weil sie bspw. zum vereinbarten Termin krank waren oder zeitgleich einen anderen Termin hatten und Besorgungen erledigten. Es gab auch Personen, die aus unbekannten Gründen an den Diskussionen nicht teilnahmen. Neben dem dargelegten Prinzip der freiwilligen Teilnahme an Forschungsprojekten zeigt sich auch hier das Prinzip der Naturalistizität, sind doch bspw. Krankheiten nicht berechenbar. Somit gewähren die in dieser Untersuchung erhobenen und ausgewerteten Gruppendiskussionen mit Realgruppen ein hohes Maß an Authentizität, Alltagsnähe und Naturalistizität.

Der Zeitpunkt der Gruppendiskussionen wurde jeweils von den beteiligten Personen vorgeschlagen, die unter sich einen für sie geeigneten Termin auswählten. Bei den Religionslehrerinnen und -lehrern waren dies jedes Mal unterrichtsfreie Zeiten am Vormittag, beim SGA Zeiten im Anschluss an die SGA-Sitzungen am Nachmittag bzw. Abend. Da die zeitlichen Ressourcen der beteiligten Personen für die Durchführung der Gruppendiskussionen sehr begrenzt waren, passte sich der Studienautor den Gruppen terminlich an, was eine gute terminliche Koordination bei den Gruppenmitgliedern und zeitliche Flexibilität beim Verfasser erforderlich machte. Terminliche Koordination und zeitliche Flexibilität bilden wesentliche Bestandteile schulischen Alltags und sind weitere Hinweise auf die Alltagsnähe der erhobenen Daten.

2.5.2 Reflexion der Auswertungsphase

Mehrfach wurde dem Autor bewusst, wie zeit- und arbeitsintensiv die Auswertung von Gruppendiskussionen im Rahmen einer qualitativ-rekonstruktiven Forschungsarbeit ist. Das mehrmalige Abhören der digital aufgenommenen Audioaufnahmen der Gruppendiskussionen, das Transkribieren und die Auswertung der Diskussionen anhand der Auswertungsschritte der dokumentarischen Methode nahmen viel Zeit in Anspruch. Zahlreiche Lehr- und Handbücher zur qualitativen Sozialforschung weisen darauf hin, dass das Ziel qualitativ-empirischen Arbeitens in der Generierung gesättigter Theorien bzw.

120 Vgl. Flick ^{4}2011, 63 f.

mehrdimensionaler soziogenetischer Typenbildungen besteht, was eine entsprechend hohe Fallzahl voraussetzt. Im Rahmen von Qualifikationsarbeiten, die als Einzelprojekte gestaltet und nicht in ein größeres Forschungsprojekt eingebunden sind, scheint dieses Ziel weitgehend nicht erreichbar zu sein, sofern diese Studien zudem über ein zeit- und arbeitsintensives Erhebungsdesign verfügen (bspw. Interviews, Gruppendiskussionen, Beobachtungen etc.). Nichtsdestotrotz hat jede Studie, auch wenn sie nicht zu gesättigten Theorien bzw. mehrdimensionalen soziogenetischen Typologien kommt oder diese aufgrund des Erkenntnisinteresses der Studie auch gar nicht anstrebt, Rechenschaft über die Gütekriterien und den Geltungsrahmen der erarbeiteten Erkenntnisse abzulegen und den Einzelfall zu abstrahieren bzw. zu fallübergreifenden und generalisierungsfähigen Aussagen zu gelangen.[121] Im gesamten Forschungsprozess begleiteten den Studienautor Fragen nach den Gütekriterien und dem Geltungsrahmen der vorliegenden Untersuchung. Sie lösten einen zirkulären Forschungsprozess aus, insofern der Autor immer wieder methodologische Überlegungen anstellte, bereits durchgearbeitete Bücher und Artikel zur qualitativen Sozialforschung heranzog, erneut las und intensive Gespräche mit Kolleginnen und Kollegen führte. Dabei wurde auch ein Lernprozess ausgelöst, bei dem zusehends die Logik qualitativer Sozialforschung angeeignet wurde, sodass sich zwischen „methodischen Regeln einerseits und Forschungspraxis andererseits […] keine deduktive, sondern eine *reflexive* Beziehung“[122] etablierte.

Zur Auswertung der Gruppendiskussionen gründete der Verfasser eine Interpretationsgruppe, die sich in regelmäßigen Abständen zu zwei- bis dreistündigen Workshops traf (peer debrefing).[123] In dieser Gruppe wurden vom Autor interpretierte Passagen vorgelegt und zur Diskussion gestellt. Die Gruppe als kritisches Korrektiv hatte die Aufgabe, die Interpretationen des Autors kritisch auf ihre intersubjektive Nachvollziehbarkeit hin zu prüfen. Sie förderte beim Studienautor die Rolle des Forschers, indem eine Distanzierung zu den erhobenen Gruppendiskussionen ermöglicht wurde. Der Verfasser war während dieser Untersuchung selbst nebenamtlich als Religionslehrer

121 Vgl. bspw. Nohl 2013, 7 f. Für Loos/Schäffer sind fallübergreifende Forschungen unumgänglich, da jedes Individuum in ein größeres, kollektives Umfeld eingebunden ist. „Obwohl sozialwissenschaftliche Sätze und Aussagen sich zumeist auf kollektive Sachverhalte beziehen bzw. auf Sachverhalte, die nur in ihrer Eingebundenheit in kollektive Strukturen zu erfassen sind, dominieren in der Forschungspraxis zumeist *individualisierende Zugriffsweisen*.“ Loos/Schäffer 2001, 9. [Hervorhebungen im Original]

122 Bohnsack [8]2010, 10. [Hervorhebungen im Original] Bohnsack formuliert treffend die schrittweise Aneignung der Methodologie in der Anwendung von Methoden. „Das bedeutet aber auch, dass für das adäquate Verständnis einer Methodologie eine zumindest gewisse Vertrautheit mit der Forschungspraxis Voraussetzung ist. Das heißt, ein Erlernen ‚qualitativer‘ Methoden ist an ein (in der Forschungspraxis) selbst erworbenes Erfahrungswissen gebunden, ein lediglich (lehrbuchartig) angeeignetes Wissen bietet keine ausreichende Grundlage. Die Aneignung methodologischer Reflexion, methodischer Regeln, Anweisungen oder Richtlinien allein ermöglicht noch keine Forschungspraxis und auch kein adäquates Verständnis einer Methode. Zwischen methodischen Regeln einerseits und Forschungspraxis andererseits besteht keine deduktive, sondern eine *reflexive* Beziehung.“ Bohnsack [8]2010, 10.

123 Vgl. Flick [4]2011, 500. Für ihre engagierte Mitarbeit im Rahmen der Interpretationsgruppe danke ich sehr herzlich den Mitgliedern Elisabeth Fónyad-Kropf, Martin Jäggle, Andrea Lehner-Hartmann, Teresa Schweighofer und Helena Stockinger.

an einem Wiener Gymnasium tätig. Da die Interpretationsgruppe als Korrektiv wirkte, konnten mögliche unbewusste Identifizierungs- und Solidarisierungsmechanismen mit Gruppenmitgliedern jener Schulen reflexiv eingeholt werden, die für diese Untersuchung zur Verfügung standen. Die ‚Religionspädagogische Sozietät' an der Universität Wien[124] hatte eine ähnliche Funktion. Den Mitgliedern der Sozietät wurden die einzelnen Arbeitsschritte und Forschungsergebnisse präsentiert und anschließend gemeinsam kritisch reflektiert.

Da die Schule ein hierarchisches System darstellt, in dem Abhängigkeitsstrukturen bestehen, bspw. zwischen den Religionslehrerinnen und -lehrern und der (kirchlichen) Schulaufsicht, sind die beteiligten Personen vor möglichen Schädigungen zu schützen, insbesondere wenn wie in dieser Untersuchung alltagsnahe Kommunikationsformen erhoben und ausgewertet wurden und somit sensible Daten zur Verfügung stehen. Dem Vertrauen, das dem Autor von den Gruppenmitgliedern entgegengebracht wurde, entspricht seine forschungsethische Verpflichtung, die beteiligten Personen zu schützen. Dies wird einerseits durch den sorgsamen Umgang mit den Daten gewährleistet, zu denen ausschließlich der Studienautor Zugang hat, andererseits durch Maßnahmen zur Anonymisierung der Daten mit Hilfe von Maskierungen und der möglichst weitgehenden Ausblendung von Kontextinformationen. Eine Anonymisierung der beteiligten Personen herzustellen ist jedoch im Vergleich zu quantitativen Studien nur in einem begrenzten Ausmaß möglich, vor allem je geringer die Anzahl der erhobenen und ausgewerteten Fälle ist.[125] Durch die verwendeten Transkriptionsrichtlinien und den sparsamen Umgang mit detaillierten Kontextinformationen[126] wurde zwar ein hoher Grad an Anonymisierung erreicht, jedoch kein absoluter, sodass – wenn auch erschwert – Rückschlüsse durchaus möglich sind. Der Autor weiß sich in dieser forschungsethischen Spannung, die jedoch aufgrund des Studiendesigns nicht aufgelöst werden kann.

124 An der ‚Religionspädagogischen Sozietät' der Evangelisch-Theologischen Fakultät der Universität Wien werden aktuelle religionspädagogische Forschungsprojekte – vorwiegend handelt es sich um Qualifikationsarbeiten – zur Diskussion gestellt.

125 Vgl. Flick [4]2011, 65 f.

126 Mit einem Erhebungsbogen wurden detailliertere Informationen zu den Gruppenmitgliedern gesammelt (bspw. Alter, Dienstjahre etc.). In den Falldarstellungen wurden Details jedoch ausgespart. Das Alter bspw. wurde auf das nächste Jahrzehnte gerundet.

3 Fallbeschreibung Schule A

3.1 Religionszugehörigkeit im Schuljahr 2011/12

Im Schuljahr 2011/12 besuchten ca. 400 SchülerInnen diese Schule. Mit 60,7% war die Mehrheit der SchülerInnen Mitglied der römisch-katholischen Kirche. Knapp ein Viertel war ohne religiöses Bekenntnis (24,4%). 10,1% der SchülerInnenschaft war evangelisch, 2,5% orthodox und 2,2% waren Angehörige von fünf anderen Kirchen bzw. Religionsgemeinschaften. Auffallend ist, dass an dieser Schule nur vereinzelt muslimische SchülerInnen anzutreffen sind, obwohl der Anteil der Bevölkerung mit islamischem Religionsbekenntnis in Wien 7,8% im Jahr 2001 betrug.[1] Von den insgesamt acht anzutreffenden Religionsbekenntnissen an der Schule hatten sechs das Recht, einen Religionsunterricht anzubieten. Für 74,6% der SchülerInnen war der Religionsunterricht ihres Bekenntnisses ein Pflichtgegenstand.

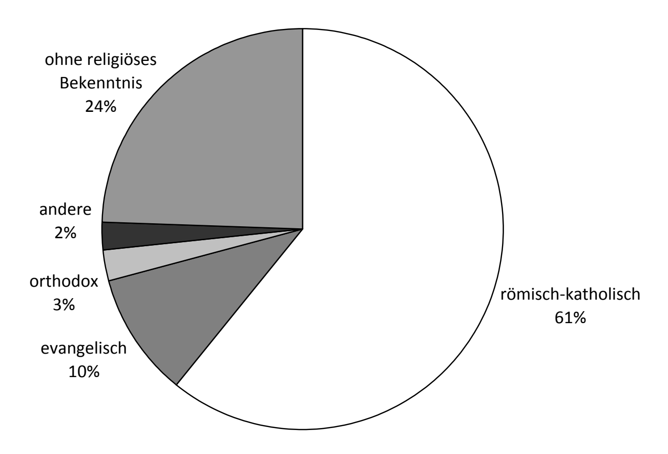


Abbildung 4: Religionszugehörigkeit ORG

3.2 Teilnahme am Religions- und Ethikunterricht

An dieser Schule besteht seit längerer Zeit der Schulversuch Ethik. Dieses Fach ist für alle, die nicht an einem Religionsunterricht teilnehmen, verpflichtend.

Im Schuljahr 2011/12 besuchten 67,0% der SchülerInnen den Religions- und 33,0% den Ethikunterricht. Diese Verteilung ist in den letzten Jahren relativ stabil.

1 Zum Vergleich die Wiener Bevölkerung anhand des Religionsbekenntnisses im Jahr 2001 (letzte Volkszählung): 49,2% römisch-katholisch, 25,6% ohne religiöses Bekenntnis, 7,8% islamisch, 5,8% orthodox, 4,7% evangelisch.

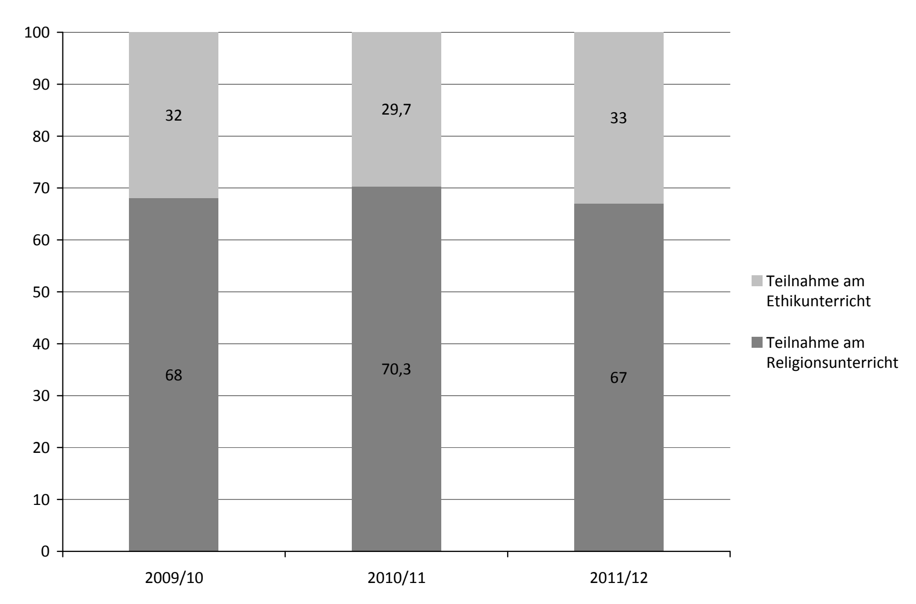


Abbildung 5: Teilnahme am Religions- und Ethikunterricht ORG

Durch die zur Verfügung gestellten Unterlagen lassen sich folgende Differenzierungen vornehmen:

- Jene SchülerInnen, die einer gesetzlich anerkannten Kirche bzw. Religionsgesellschaft angehörten, nahmen zum größten Teil am Religionsunterricht teil (75,6%). Unterschiede bestanden zwischen den Religionszugehörigkeiten: Römisch-katholische und evangelische SchülerInnen besuchten zu einem hohen Anteil den Religionsunterricht (römisch-katholisch: 78,9%; evangelisch: 82,9%), während dies bei Schülerinnen und Schülern anderer gesetzlich anerkannten Kirchen und Religionsgesellschaften[2] ganz selten der Fall ist (6,3%).
- SchülerInnen, die keiner gesetzlich anerkannten Kirche bzw. Religionsgesellschaft angehörten (25,4%), besuchten eher den Ethik- (58,3%) als den Religionsunterricht (41,7%). Von den letzteren nahmen 72,1% am katholischen und 27,9% am evangelischen Religionsunterricht teil.

SchülerInnen besuchten den Religionsunterricht ihrer Konfession deutlich häufiger, wenn er an der Schule stattfand. Dafür dürften pragmatische Gründe maßgeblich gewesen sein. Die SchülerInnen hätten ansonsten an einer anderen Schule den Religionsunterricht besuchen müssen, der wiederum in der Regel an Nachmittagen sowie schulstufen- und schultypenübergreifend organisiert wird. Eine solche Vermutung findet ihre empirische Plausibilität in der Evaluationsstudie zum Ethikunterricht in Österreich.[3]

Folgendes lässt sich festhalten: Vordergründig scheint die Einführung des Ethikunterrichts den Religionsunterricht zu stützen. Immerhin nahmen insgesamt 78,0% aller

2 Diese gehörten sechs gesetzlich anerkannten Kirchen und Religionsgesellschaften an und bildeten 4,0% der SchülerInnenschaft.

3 Vgl. Bucher 2001, 186; Clark-Wilson 2011, 60–62; Bucher 2014, 75 f.

SchülerInnen dieser Schule am Religionsunterricht teil, primär am römisch-katholischen und evangelischen Religionsunterricht. Hingegen besuchten nur wenige SchülerInnen den Religionsunterricht, die einer zahlenmäßig kleinen gesetzlich anerkannten Kirche bzw. Religionsgesellschaft angehörten. Somit scheint dieser Religionsunterricht an seine Grenzen zu geraten.

3.3 Gruppe Religionslehrerinnen (RL/ORG)

3.3.1 Kontaktaufnahme

Der Kontakt zur Gruppe wurde über das Schulsekretariat hergestellt. Der Studienautor erhielt die Information, dass *Aw* die Fachkoordinatorin für das Fach Religion römisch-katholisch sei. Er rief *Aw* in ihrer Sprechstunde an, informierte sie kurz über das Forschungsvorhaben[4] und erkundigte sich nach ihrer Einschätzung, ob sämtliche ReligionslehrerInnen sowie der Schulgemeinschaftsausschuss an voneinander getrennten Gruppendiskussionen teilnehmen würden. *Aw* war diesbezüglich zuversichtlich und bat den Autor, in einigen Tagen erneut anzurufen. In der Zwischenzeit wollte sie ihre Kolleginnen und ihren Kollegen fragen, ob sie an einer Gruppendiskussion teilnehmen würden.

Zum vereinbarten Termin rief der Verfasser *Aw* erneut an. Diese teilte ihm die Bereitschaft ihrer Kolleginnen und ihres Kollegen mit. Der Termin für die Gruppendiskussion wurde anschließend per E-Mail festgelegt, da weitere Terminabsprachen noch ausständig waren. 20 Tage nach dem ersten Telefonat mit *Aw* fand die Gruppendiskussion statt. Die erste persönliche Begegnung mit ihr und den anderen Gruppenmitgliedern erfolgte bei der Gruppendiskussion.

3.3.2 Zur Situation der Gruppendiskussion

Der Studienautor wurde gebeten, vormittags zur vereinbarten Uhrzeit zum Konferenzzimmer der Schule zu kommen. Nach erfolgter Anmeldung im Schulsekretariat wartete er vor dem Konferenzzimmer. Als ihn eine Lehrerin begrüßte und fragte, ob sie ihm helfen könne, stellte sich heraus, dass es sich um *Bw* handelte. Gemeinsam gingen sie ins Konferenzzimmer, wo sie auf *Cw* stießen. *Bw* und *Cw* wussten nicht, wo die Gruppendiskussion stattfinden sollte. Der Besprechungsraum des Konferenzzimmers war ihrer Ansicht nach ungeeignet, da Störungen jederzeit möglich gewesen wären. Sie entschieden sich, die Diskussion in der Schulbibliothek durchzuführen. Auf dem Weg dorthin trafen sie *Aw*. *Dw* war bereits in der Bibliothek anwesend. Die Gruppenmitglieder stellten Tische und Sessel zusammen, sodass sie in einem Halbkreis sitzen konnten. Währenddessen baute der Verfasser seine Aufnahmegeräte auf und erklärte in groben Zügen sein Forschungsanliegen.

Die Gruppendiskussion dauerte etwas länger als eine Unterrichtsstunde (50 Minuten). Sämtliche Religionslehrerinnen und der Religionslehrer hatten zu dieser

4 Der Studienautor schickte den Religionslehrerinnen und -lehrern ein Informationsschreiben zum Forschungsprojekt per E-Mail. Vgl. das Informationsschreiben im Anhang dieser Studie.

Unterrichtszeit keine Unterrichtsverpflichtung. Unmittelbar davor und danach hatten sie Unterricht. Da der evangelische Religionslehrer *Em* zu Beginn der Diskussion nicht anwesend war, fragte der Autor nach, ob auf ihn gewartet werden solle. Dies wurde abgelehnt, nachdem *Dw* ihn per Handy angerufen und erfahren hatte, dass *Em* wegen seiner kürzlich gekauften Lederhose beim Schneider sei und keine Zeit hätte.

Während der Gruppendiskussion fiel *Aw* auf. Sie ging zum Bücherregal, nahm ein Buch heraus, blätterte darin, machte sich Notizen in ihrem Terminkalender und betrachtete die Verpackung des Aufnahmegeräts, die sie in Händen hielt. Ihre Aktivitäten hinderten sie jedoch nicht, an der Gruppendiskussion teilzunehmen. Nach etwa 40 Minuten teilte *Aw* dem Studienautor mit, wann die Unterrichtsstunde zu Ende sei. Dennoch wurde nach dem Läuten, das die Unterrichtsstunde schloss und anzeigte, dass im Folgenden die vereinbarte Zeit überschritten werden würde, noch ein paar Minuten weiterdiskutiert. Nachdem die Schulglocke bereits geläutet hatte, kam der evangelische Religionslehrer *Em* noch zur Gruppendiskussion. Nach einer kurzen Begrüßung und einer Entschuldigung nahm er Platz, beteiligte sich in den letzten Minuten der Diskussion jedoch kaum an ihr.

Nach einer kurzen Verabschiedung verließen *Aw* und *Cw* die Bibliothek. Der Autor führte mit *Bw* noch etwas Smalltalk. *Dw* und *Em* blieben in der Bibliothek.

3.3.3 Weitere Informationen zu den Diskussionsteilnehmerinnen

Im Schuljahr 2011/12 unterrichteten an dieser Schule fünf Personen Religion, vier Frauen und ein Mann. Die Frauen unterrichteten Religion römisch-katholisch (*Aw*, *Bw*, *Cw* und *Dw*), der Mann Religion evangelisch (*Em*). Bei der Gruppendiskussion nahmen alle römisch-katholischen Religionslehrerinnen teil. Der evangelische Religionslehrer traf wie oben beschrieben in den letzten Minuten des Diskurses ein. Eine Auswertung der Gruppendiskussion inkl. seiner wenigen Gesprächsbeiträge konnte deshalb nicht vorgenommen werden.

Die vier römisch-katholischen Religionslehrerinnen waren ca. zwischen 40 und 55 Jahren alt. Einige von ihnen verfügten über mindestens ein weiteres Lehramt, hatten eine volle Lehrverpflichtung und waren an weiteren Schulstandorten tätig. Alle konnten auf eine mindestens zehnjährige Unterrichtstätigkeit zurückblicken. Der einzige männliche Religionslehrer an der Schule unterrichtete Religion evangelisch, war etwa 40 Jahre alt und seit ca. zehn Jahren an dieser Schule tätig. Er verfügte über eine volle Lehrverpflichtung und war an drei weiteren Schulstandorten tätig.

3.3.4 Diskursbeschreibung

Gottesdienste und Schulfeiern

Zu Beginn bittet der Interviewer die Gruppe, eine Situation zu schildern, in der Religion besonders zum Thema an der Schule geworden ist. *Bw* antwortet (Gottesdienste und Schulfeiern, 44–68):

44 Y1: Ahm, bitte erzählen Sie eine Situation, wo Religion besonders zum Thema an Ihrer
45 Schule geworden ist. (2)
46 Bw: ((räuspern)) (2) Aso da geht’s jetzt nur um diesen Standort, weil da kann ich nicht so
47 viel sagen, weil ich erst dieses Jahr hier her gekommen bin und mehrere Standorte kenne,
48 das is sozusagen mein Ding, dass ich das gut vergleichen kann mit Schulen, wo ich schon
49 war, aber hier jetzt speziell
50 Aw: Na wie ist das gemeint so Religion zum Thema der ganzen Schule oder nur im im
51 Unterricht bei mir?
52 Cw: ⌊ Thema
53 Y1: So in der ganzen Schule, ja.
54 Aw: Die Religion an sich, oder die Religionslehrer?
55 Y1: Na Religion an sich.
56 Cw: Gar nicht?
57 Aw: Spontan foit ma goa ned ein, goar nix ein.
58 Dw: ⌊ Mir auch nicht.
59 Cw: Religion an sich? im Lehrkörper soll das zum Thema kommen?
60 Y1: Ja, was Ihnen einfällt.
61 Cw: ⌊ Haben die Kollegen je was gsagt?
62 Aw: ⌊ Nein
63 Dw: ⌊ Ich weiß immer nur, wenn irgendwelche negativen
64 Kirchenschlagzeilen waren, dann fangen die Schüler natürlich sofort an, na und und warum
65 und wieso und Kirche is veraltet und ghört abgeschafft un- aber das ist speziell im
66 Unterricht so gesamt an der Schule fallt mir
67 Cw: ⌊ Ich find, es wird eigentlich gar
68 nichts gesprochen über Religion im Lehrkörper, gar nichts

Bw gibt zu erkennen, dass sie erst seit diesem Schuljahr an der Schule tätig ist und deshalb keine großen Redebeiträge diesen Schulstandort betreffend leisten kann. Hingegen kann sie aufgrund ihrer bisherigen Schulerfahrungen Vergleiche anstellen. *Aw* stellt an den Interviewer Nachfragen. In ihren Nachfragen orientiert sie sich an ihm. Sie möchte wissen, wie der gesetzte Impuls zu verstehen ist. Dabei trifft sie eine zweifache Unterscheidung, mit der der gesetzte Impuls konkretisiert werden soll. Ihre Unterscheidung lässt zwei mögliche Verbindungen zu Religion erkennen, zum einen jene von Religion zur „ganzen Schule“ (50), zum anderen jene von Religion zu „nur im im Unterricht“ (50–51), wobei letztere mit ihrer Person verbunden ist („im im Unterricht bei mir?“, 50–51). Die Verwobenheit von Unterricht und ihrer Person wird auch in der zweiten Nachfrage *Aws* erkennbar (54). *Cw*, *Aw* und *Dw* validieren einander, sie erachten Religion als kein Thema an der Schule und sehen keine Beziehung zwischen Schule und Religion. In mehrfacher Weise verstärkend wird Religion als Thema an der Schule negiert. Im Modus eines Konditionalsatzes stellt *Dw* dann doch eine Verbindung zwischen Religion als Thema und einem Teil der Schule her. Wenn Religion ein Thema ist, dann – wie aus *Dws* geschildertem Beispiel ersichtlich – ausschließlich im Unterricht. Hier ist es ein Negativthema, da ein kausaler, selbstverständlicher Zusammenhang zwischen „negativen Kirchenschlagzeilen“ (63–64) und einer negativ-abwehrenden Haltung der SchülerInnen gegenüber Kirche besteht.

Cw bringt Schule mit dem LehrerInnenkollegium in Verbindung und veranschaulicht so, dass Religion kein Thema an der Schule ist. Wiederholend negiert sie einen Zusammenhang zwischen LehrerInnenkollegium und Religion („gar nichts gesprochen“, 67–68; „gar nichts“, 68), und somit auch zwischen Schule und Religion. Damit validiert sie, was auch *Aw* und *Dw* zuvor mehrmals zum Ausdruck brachten. Für sie besteht keine Beziehung zwischen Religion und Schule.

Eine Wende erfährt der Diskurs, als sich *Bw* erneut einbringt. Sie stellt einen Zusammenhang von Religion und Schule fest (Gottesdienste und Schulfeiern, 69–108):

69 Bw: ∟ Naja, mir fallt grad was ein, so von dem wie
70 Cw: ∟ Echt?
71 Bw: ich halt da @herkommen@ bin ja, wenn ja eh alles anonym bleibt, so vom Eindruck, aso
72 es musste, aso es gibt natürlich am Anfang, aso ich hab das Gfüh der Religionsunterricht
73 muss herhalten für so gewisse besinnliche Elemente wie zum Beispiel, dass ma am Anfang
74 etwas macht ahm, wie das dann aber abläuft und ob man dabei auch das bekommt, was man
75 braucht um das besinnlich machen zu können, ist dann wieder jeden wurscht, Hauptsach einer
76 tuts, so auf die Art
77 Aw: ∟ Aber, wobei darum hab ich ja gefragt, ob Religionslehrer
78 Dw: ∟ Du meinst jetzt Schul-
79 Aw: Er jetzt gsagt, die Religion an sich, da hätt ich jetzt auch die Religionslehrerinnen gemeint bei dem
80 Thema
81 Bw: ∟ Naja, aber ich find
82 Dw: Meinst du jetzt diese Schulanfangsfeiern, oder wie?
83 Bw: ∟ Nein, ja und ich mein zum Beispiel generell Gottesdienste
84 Aw: ∟ Ja, ja
85 Dw: ∟ ((räuspern))
86 Aw: ∟ Die Feiern
87 Bw: wie man, aso ich find das is schon gehört schon in diesen Themenbereich meiner Meinung
88 nach rein, aso was da jetzt von einem Religionslehrer noch zusätzlich erwünscht wird.
89 Aw: ∟ ((husten))
90 Dw: ∟ Naja aber, das is eh schon ein jahrelanges Thema bei uns,
91 nicht? weil wir
92 Aw: ∟ Aber da geht's nicht um die Religion find ich, da geht's um die Leute, die das
93 Dw: ∟ Nein
94 Aw: machen, aso für mich.
95 Dw: ∟ Naja und dass dass erwartet wird, dass ma zu bestimmten Anlässen,
96 Aw: ∟ Ja
97 Dw: Schulanfang, Schulschluss, Weihnachten, Ostern Schulgottesdienste gestaltet und im
98 Prinzip will das keiner, weil es geht eh immer nur so aus, dass die Lehrer, die interessiert sind
99 kommen, die Klassen, die gestalten musikalisch und vielleicht noch 3, 4 Schüler
100 Bw: ∟ Naja ∟ Ja
101 Dw: wenns ein Gottesdienst is, ja, und sonst interessiert das keinen Menschen und dann ist das
102 eben (.) so geändert worden, dass ma manchmal vor der Schule einen besinnlichen,
103 nachdenklichen, weiß ich nicht Schulbeginn haben oder am am Schulschluss, dass es dezidiert
104 keine Messe mehr is, dass es auch nicht so rein ahm (.) was weiß ich, eine Zusammenarbeit
105 von den Evangelischen, Islamischen, ham ma da überhaupt noch jemanden?
106 Aw: ∟ Nimma mehr, nein
107 Dw: ∟ Nicht
108 mehr, gei

Mit dem Verweis auf die zugesicherte Anonymität ihrer Aussagen setzt *Bw* im Modus einer Erzählung ein, schildert von ihren ersten Eindrücken an dieser Schule und sieht einen Konnex zwischen Religion und Schule. Ihre Eindrücke haben mit dem „Anfang" (72) zu tun, der zunächst noch unbestimmt bleibt und ein normatives Moment aufweist („musste", 72; „natürlich", 72). In einem weiteren Schritt entfaltet sie ihren Eindruck, konkretisiert ihn und nimmt den Religionsunterricht in den Blick. Auch hier drückt sich Normatives aus („muss", 73). Sowohl der Anfang als auch der Religionsunterricht sind durch Normativität gekennzeichnet. Indem der Religionsunterricht für etwas „herhalten" (73) muss, wird eine von außen erwartete Funktion an ihn herangetragen, die er zu erfüllen hat. Der Religionsunterricht selbst steht nicht im Zentrum. Vielmehr ist er Mittel zum Zweck und hat den erwarteten Zielen zu entsprechen. Indem er „für so gewisse besinnliche Elemente" (73) herangezogen wird, drückt sich die spezifische Funktion aus, für die er Sorge zu tragen hat. Die dem Religionsunterricht zugeteilte Aufgabe

exemplifiziert sie mit „dass ma am Anfang etwas macht“ (73–74). Eine genaue Entfaltung der handelnden Personen und der Tätigkeit bleibt aus. Diese treten vollkommen in den Hintergrund, denn sie dienen den besinnlichen Elementen, die am „Anfang“ (72) erwartet werden. Diese geringe Bedeutung der konkreten Umsetzung korrespondiert mit einer gleichgültigen Haltung gegenüber den handelnden Personen bei gleichzeitiger Erwartung der Umsetzung („ist dann wieder jeden wurscht, Hauptsach einer tuts“, 76).

Aw möchte beim Diskursinhalt einlenken, denn für sie ist klar, dass es sich bei diesem Thema speziell um die ReligionslehrerInnen handelt, die für die schulischen Aktivitäten am Anfang zuständig sind. Erneut wird die Beziehung zwischen Schule und Religionslehrerinnen und -lehrern aufgespannt. Währenddessen wird von *Aw* eine Verbindung zwischen Schule und „Religion an sich“ (79) abermals negiert, auch wenn *Bw* sich gegen eine solche Ansicht sträubt (81). In *Aws* Gesprächsbeitrag ist wiederum die Orientierung am Interviewer zu erkennen, womit bereits jetzt die Tendenz einer Orientierung an Anderen (Fremdorientierung) festzustellen ist. Diese tritt im weiteren Diskursverlauf auch an anderen Stellen und bei anderen Gruppenmitgliedern immer wieder auf.

Mit der von *Bw* genannten Inszenierung des Anfangs sind „diese Schulanfangsfeiern“ (82) gemeint. In ihren unterschiedlichen Bezeichnungen lässt sich ebenso die strittige, nicht eindeutige Rolle von Religion rekonstruieren. Die verschiedenen Bezeichnungen dieser Schulanfangsfeiern lassen eine steigende Verallgemeinerung bis hin zur ‚Säkularisierung‘ erkennen: von den konkreten „Schulanfangsfeiern“ (82) zu „generell Gottesdienste“ (83) hin zu „Die Feiern“ (86). *Bw* spricht mit diesen Feiern kein singuläres Ereignis an. Sie möchte etwas Allgemeineres zum Ausdruck bringen, das sich auch in anderen Feiern zeigt. Dementsprechend baut sie ihre Argumentation auf, geht vom Speziellen aus, um Allgemeines auszudrücken. Mit diesen Feiern sind Erwartungen an die ReligionslehrerInnen verbunden, die zu ihren anderen Tätigkeiten noch hinzukommen („noch zusätzlich erwünscht wird.“, 88). *Dw* macht darauf aufmerksam, dass es sich bei diesen Erwartungen bereits um ein Dauerthema der Gruppe handelt, womit ein geteilter Erfahrungshorizont zu erkennen ist.

Ein weiteres Mal weist *Aw* auf den Zusammenhang von Schule und Religionslehrerinnen und -lehrern hin und verneint einen solchen zwischen Schule und Religion. Für sie haben die Schulgottesdienste nichts mit Religion zu tun („Aber da geht’s nicht um die Religion“, 92). Sie benennt die Schulgottesdienste ohne religiösen Bezug in ‚säkularisierter‘ Form („Die Feiern“; 86). Damit wird die Trennung von Schule und Religion unterstrichen. „Die Feiern“ (86) betreffen primär die handelnden Personen, womit abermals – wenn auch anonymisiert („die Leute“, 92) – die ReligionslehrerInnen gemeint sind und die von ihnen erwartete Tätigkeit.

Klar tritt der negative Gegenhorizont hervor. *Dw* spricht die Erwartungen an, die an dieser Schule an die ganze Gruppe adressiert sind („dass erwartet wird, dass ma“, 95; „ma“ im Sinne von wir). Diese Erwartung richtet sich an die Gestaltung von Feiern, die im Laufe des Schuljahres stattfinden (Schulanfang und -schluss sowie jene zu geprägten Zeiten des Kirchenjahres). Dabei ist diese Erwartungshaltung mit einem kategorischen Desinteresse gepaart („im Prinzip will das keiner, weil es geht eh immer nur so aus“, 97–98), das anhand der teilnehmenden Personengruppen zum Ausdruck kommt. Die Teilnahme an den Feiern steht ebenso kategorisch fest wie die NichtTeilnahme. Die

Gruppe der Teilnehmer ist klar umgrenzt: interessierte LehrerInnen, Klassen, die an der musikalischen Gestaltung beteiligt sind, „und vielleicht noch 3, 4 Schüler“ (99). Abgesehen von diesen Personen besteht bei niemandem ein Interesse an den Schulgottesdiensten. Dieses Desinteresse führte zu einigen Änderungen an der Schule. Zu Schulbeginn und -ende finden nun Feiern statt, die einen besinnlichen Charakter haben. Ihren Gehalt kann *Dw* nicht klar formulieren („besinnlichen, nachdenklichen, weiß ich nicht“, 102–103), sie beschreibt ihn im Modus der Negation: Die Schulgottesdienste sind keine Eucharistiefeiern („dezidiert keine Messen mehr“, 103–104) und weisen keinen engen religiösen Charakter auf („dass es auch nicht mehr so rein ahm (.) was weiß ich“, 104). Eine zunehmende ‚Säkularisierung‘ der Schulgottesdienste wird angesprochen, sodass diese Feiern auch nicht mehr eindeutig als religiöse bezeichnet werden können. Auch der Ort dieser Feiern dürfte sich verlagert haben, da sie hin und wieder vor der Schule stattfinden. Die Veränderung der Feiern zum Schulanfang und -schluss motiviert *Dw* nachzufragen, ob Muslimas und Muslime am Schulstandort vorhanden sind („Islamischen, ham ma da überhaupt noch jemanden?“, 105). Ob es sich hier um muslimische ReligionslehrerInnen oder um SchülerInnen handelt, bleibt unklar.

Abermals lenkt *Bw* ein und stellt eine Verbindung von Schule und Religion her. Sie betrachtet die Gottesdienste als ein „Religionsthema“ (109). Zugleich werden die Herausforderungen erkennbar, mit denen an dieser Schule umzugehen ist (Gottesdienste und Schulfeiern, 109–153):

109 Bw: Naja, aber ich sehs schon als Religionsthema, weil für mich f:ühlts sichs an wie eine
110 Verzweckung, aso es is eh wurscht, aber zu diesen Anlässen verzwecken wir diese
111 Geschichte, dass da irgendwas Feierliches reinkommt und ich fühl mich dann, das bezieht
112 sich jetzt auf @alle Standorte@
113 Cw: ⌊ Wir sind verpflichtet vom Dienstrecht simma ma verpflichtet,
114 Dw: ⌊ Unwohl, ja
115 Cw: das abzuhalten, ja, egal ob wer kommt, oder nicht
116 Bw: ⌊ Ja sowas von unwohl, furchtbar
117 Cw: Ja
118 Dw: Ja, aber das ist genau das Thema, das wir auch ghabt haben, wie sinnvoll ist das, wenn das
119 Cw: ⌊ Ja, ja
120 Dw: vorbeigeht an den Schülern? ich mein, ich kann mich erinnern, wie ich in der Schule war,
121 ich war XXX ((Name einer Schule)), wir sind klassenweise in die in die Kirche getrieben
122 Cw: ⌊ Sinnvoll ist es gar nicht, ja, ja
123 Dw: worden dort stand dann der Religionslehrer auf der Kanzel und hat beobachtet wer
124 tratscht und hat die namentlich nach der Messe aufgerufen, na?
125 Cw: Aber zum Glück @ist das vorbei@. ja, ja.
126 Dw: ⌊ Ja, aber jetzt sind wie viele Schüler, die nicht beschäftigt sind
127 beim Schulunterricht sind dort? kannst an einer Hand abzählen.
128 Cw: Naja, das ist aber dann die Realität,
129 Dw: Ja, aber wie wie sinnvoll ist es dann noch, dass ma verpflichtet is?
130 Cw: Das musst du im Schulamt fragen und die werden da sicher nicht freigeben.
131 Bw: Und vor allem bei der @Ver@pflichtung, wie sehr geht’s schon mal an meiner Person
132 Cw: ⌊ @(.)@
133 Bw: vorbei? und wie soll ich dann schaun, dass es an den Schülern nicht vorbeigeht, wenn ich
134 mich schon nicht wohl fühl, aso;
135 Cw: ⌊ Aber darfst Wortgottesdienste machen, in Absprache mit XXX
136 ((Hinweis auf Schulaufsichtsbehörde)), darfst du die Messen alle ersetzen durch
137 Bw: ⌊ Mhm
138 Dw: ⌊ Mhm
139 Wortgottesdienste (.) muss keine Messe mehr stattfinden.
140 Dw: Und was ändert das an dem Ganzen wesentlich? goar nix
141 Cw: Du machst halt den Wortgottesdienst in der Aula und tust halt Blumentöpfe pflanzen, wos

142 was i.
143 Dw: ⌊ Wir hatten doch eh schon im Festsaal ahh Gottesdienste auch richtige Messen
144 Cw: ⌊ Ja ⌊ Ja
145 Dw: Eucharistiefeiern und das war dann zum Teil ein Kommen und Gehen.
146 Cw: ⌊ Ja (2) meine
147 Türen tust du eh einrennen, aber wir können nichts machen, wir sind dienstverpflichtet, wir
148 Dw: ⌊ Ja
149 müssen das machen, auch wenn niemand kommt.
150 Dw: ⌊ Aso, dass das Einzige, was Thema für die
151 gesamte Schule ist, was Religion betrifft aber dann eigentlich auch nur eher wieder für die
152 Religionslehrer und wie wir das
153 Cw: ⌊ @Ja@

Bw stützt sich in ihrer Argumentation auf den bereits erwähnten Eindruck der Funktionalisierung von Religion. Religion hat im schulischen Bereich einen eingeschränkten Bedeutungsrahmen. Im Allgemeinen ist sie irrelevant („aso es is eh wurscht", 110), jedoch wird sie als Mittel zum Zweck für Feiern herangezogen. Ein distanziertes Verhältnis von Schule und Religion ist erkennbar. Einerseits wird das Subjekt der Funktionalisierung nicht näher charakterisiert („wir", 100), andererseits wird Religion als Objekt der Funktionalisierung als „diese Geschichte" (110–111) bezeichnet. Sie dient der feierlichen Gestaltung von sonst voneinander getrennten Bereichen, insofern Religion von außen „irgendwas Feierliches" (111) in die Feiern einbringt („reinkommt", 111). *Bw* generalisiert die Funktionalisierung „auf @alle Standorte@" (112) und macht so auf ein allgemeines Problem im schulischen Kontext aufmerksam. Das Wissen um das generelle Desinteresse und die Funktionalisierung von Religion im schulischen Bereich ist Grund für *Dws* und *Bws* Unbehagen. Hingegen verweist *Cw* auf die dienstrechtliche Verpflichtung der Gruppe, Gottesdienste unabhängig von der TeilnehmerInnenzahl abzuhalten, womit sich Fremdbestimmung ausdrückt. *Dw* fokussiert das Thema und weist auf eine bereits dagewesene Behandlung dieser Thematik hin. Die Sinnhaftigkeit einer solchen Dienstverpflichtung wird in Frage gestellt, da sie keine Entsprechung im schulischen Bereich aufweist. Besteht kein Interesse der SchülerInnen an den Schulgottesdiensten, so haben diese an Sinn verloren. Das Interesse der SchülerInnen an und ihre Akzeptanz von Schulgottesdiensten stellt für die Gruppe ein Kriterium für Sinnhaftigkeit von Schulgottesdiensten dar. Besteht Desinteresse, so sind Schulgottesdienste obsolet („Sinnvoll ist es gar nicht, ja, ja", 122).

Die Schulgottesdienste werden auch von *Dw* in Frage gestellt, die eine Erinnerung aus ihrer eigenen Schulzeit schildert. Sämtliche Klassen – die SchülerInnen gehen in *Dws* Formulierung in einer anonymisierten Masse auf („klassenweise", 121) – wurden zur Teilnahme an den Schulgottesdiensten verpflichtet („in die Kirche getrieben worden", 121). Der Religionslehrer nahm in der Kirche eine exponierte Position ein („Kanzel", 123), womit ein hierarchisches Verhältnis zum Ausdruck gebracht wird. Von der Kanzel – in der Liturgie der Verkündigung vorbehalten – übte er eine Aufsichtsfunktion aus und disziplinierte im Anschluss jene, die während der Messe geredet hatten. In *Dws* Schilderung wird eine allgemeine Teilnahme an Schulgottesdiensten mit verpflichtender Teilnahme und einem hierarchischen, disziplinierenden ReligionslehrerIn-SchülerIn-Verhältnis in Verbindung gebracht. Durch ihre Erzählung wird der Wandel zur jetzigen Situation im Umgang mit Schulgottesdiensten deutlich. Nahmen früher noch alle Klassen an den Gottesdiensten teil, so ist es „jetzt" (126) eine Minderheit („kannst an einer

Hand abzählen.“, 127). Die absolute pflichtmäßige Teilnahme am Schulgottesdienst, so wie sie in *Dws* eigener Schulzeit bestand, ist an und für sich kein erstrebenswerter Zustand. Entscheidend sind auch die Rahmenbedingungen: Teilnahmezwang sowie Disziplinierungen bei Fehlverhalten durch die Religionslehrerin/den Religionslehrer werden abgelehnt. Gleichzeitig ist erkennbar, dass die gegenwärtig geringe Teilnahme an den Schulgottesdiensten Teil des negativen Horizonts ist. Ein Zurück zu früheren Praktiken wird ebenso wenig gewünscht wie die gegenwärtig geringen TeilnehmerInnenzahlen an den Schulgottesdiensten. Die Abnahme der TeilnehmerInnen stellt die Sinnhaftigkeit in Frage, Schulgottesdienste verpflichtend gestalten. Zugleich wird eine Auflösung der Verpflichtung als chancenlos betrachtet, da eine solche ausschließlich durch das Schulamt erfolgen kann, womit auch hier eine Fremdorientierung zu erkennen ist. Die Verpflichtung empfindet *Bw* als Zumutung. Auch bei ihr ist eine Inkongruenz zwischen der persönlichen Relevanz von Schulgottesdiensten und ihren Intentionen feststellbar, indem sie mit rhetorischen Fragen darauf hinweist („wie sehr geht’s schon mal an meiner Person vorbei?“, 131–133). Eine Kongruenz stellt für sie ein notwendiges Kriterium dar, um die Bedeutung von Schulgottesdiensten auch gegenüber anderen Personen herausstellen zu können („wenn ich mich schon nicht wohl fühl“, 133–134).

Von *Cw* werden Veränderungsvorschläge gemacht, um mit der Inkongruenz zwischen schulischer Realität (Teilnahmezahl, persönliche Sinnhaftigkeit) und der Verpflichtung besser umgehen zu können. Anstelle von Messen könnten Wortgottesdienste stattfinden. Eine solche Veränderung hat jedoch in Zustimmung mit dem Schulamt zu erfolgen. In *Cws* Äußerungen ist eine Orientierung an Anderen (Fremdbestimmung) zu erkennen, da sie Modalverben verwendet, die eine hierarchische Beziehung zum Ausdruck bringen („darfst du“, 136; „muss keine Messe mehr stattfinden“, 139). Ihre Äußerungen veranschaulichen, wie sie das Verhältnis zwischen Schulamt und der Gruppe sieht. Das Schulamt verfügt über Autorität und ist jene Instanz, die der Gruppe Dienstverpflichtungen auferlegt. Ausschließlich von ihm können Veränderungen erfolgen („in Absprache mit XXX ((Hinweis auf Schulaufsichtsbehörde)), darfst du“, 137–138). Erst nach Erlaubnis des Schulamtes kann die Verpflichtung aufgehoben werden. *Cws* Vorschlag wird von *Dw* abgewiesen, da er kein Veränderungspotential besitzt. Auch wenn an die Stelle von Messen Wortgottesdienste treten, so berührt diese Veränderung lediglich die Oberfläche bzw. nur einen Teilaspekt des Gesamtproblems. Das Kernproblem, wie mit der Situation an dieser Schule umzugehen ist, wird dadurch nicht in seinem Wurzelgrund („wesentlich“, 140) gelöst. Dies wird in weiterer Folge auch durch *Cw* deutlich. Eine Änderung der Gottesdienstgestalt (von der Messe hin zum Wortgottesdienst), des Ortes (von der Kirche hin zur Aula) und der Tätigkeiten („Blumentöpfe pflanzen“, 141) versprechen keine essentielle Wirkung. In *Cws* Vorschlag („Blumentöpfe pflanzen“, 141) drückt sich Hilflosigkeit aus, wie mit der Situation an dieser Schule umzugehen ist, da ihr Vorschlag zumindest unübliche bzw. nicht vorgesehene Tätigkeiten in einem Gottesdienst darstellen. Weitere Veränderungsvorschläge können nicht genannt werden, vielmehr macht sich Ratlosigkeit breit („wos was i“, 141–142). Dennoch ist ein Bemühen um Neuerungen zu erkennen („Wir hatten doch eh schon“, 143), auch wenn die bisher unternommenen Versuche keine Erfolge brachten, sondern sogar das Gegenteil („das war dann zum Teil ein Kommen und Gehen“, 145).

Cw weist erneut auf die Dienstverpflichtung (Fremdbestimmung) hin, durch die ein eingeschränkter Handlungsspielraum erkennbar wird. Gleichzeitig gibt sie zu erkennen, dass sie mit *Dws* Orientierungsrahmen übereinstimmt („meine Türen tust du eh einrennen“, 146–147). Nichtsdestotrotz betont *Cw* die Hilflosigkeit und Ohnmacht der Gruppe und begründet sie mit der Dienstverpflichtung, die kein Veränderungspotential erlaubt („wir müssen das machen“, 147–149), auch wenn die Umstände dafür sprechen würden („auch wenn niemand kommt“, 149). Eine solche Situation ist für die Gruppe belastend. Zwar leitet *Dw* eine Konklusion ein („das Einzige, was Thema für die gesamte Schule ist“, 150–151), doch holt *Aw* abermals aus. Folglich setzt sich der Diskurs fort. *Aw* führt nun ein weiteres Beispiel an, in dem die geringe Bedeutung von Schulgottesdiensten erkennbar wird (Gottesdienste und Schulfeiern, 154–172):

154 Aw: ∟ Naja, ich heuer dann, <u>naja</u>, dass dies unser Thema war is für
155 manche, we- ma auch Thema, <u>aber nur in dem Zusammenhang</u>, wann mochts denn wieda
156 Dw: ∟ Ja, ja
157 Aw: wos? und wieso isn am Freitag? wieso isn ned am Mittwoch? wieso isn am Mittwoch?
158 wieso isn ned am Donnerstag? und wieso, dann ham ma dann einmal einen Wortgottesdienst
159 Dw: ∟ Hm (.) stimmt
160 Aw: gehabt, haben zwei gsogt, vor Weihnachten, ah wieso woar denn ka Kommunion? ihr
161 müssts as schon mit Kommunion mochn. (3) also
162 Cw: Aber es muss ja nicht jeder mitsprechen
163 Aw: ((räuspern)) Eh, aber wir haben eh schon genug darüber geredet, ja, aber das ist etwas, das
164 belastend ist. ja, ja.
165 Cw: ∟ Wir ( ) aso, aso hat nichts jeder Mitspracherecht, ja, ja
166 Bw: @Eines von vielen@ ahm Dingen
167 Cw: ∟@(.)@ ja
168 Aw: Na ein, wo das Thema Religion und Religionslehrer angesprochen wird, aber sonst?
169 Bw: ∟ Für mich wirklich belastend
170 Dw: ∟ Ja, sonst
171 fallt ma da wirklich nix ein.
172 Cw: ∟ Na

Aw stellt Gemeinsames zwischen der Gruppe und „manche[n]“ (155) – wohl Kolleginnen und Kollegen – an der Schule fest. Dieses Gemeinsame ist partiell und betrifft lediglich den Schulgottesdienst („<u>aber nur in dem Zusammenhang</u>“, 155–156), wofür sie die Konjunktion „<u>aber</u>“ (155) bedient. Die Verbindung ist jedoch durch Anfragen und Erwartungen an die Gruppe gekennzeichnet („ihr müssts“, 160–161). Es handelt sich um Fragen nach den Terminen des Gottesdienstes und ihrer Gestaltung („ihr müssts as schon mit Kommunion mochn.“, 160–161). Die Gruppe hat sich für den von ihr selbst gewählten Termin und die Gestaltungsformen der Schulgottesdienste zu rechtfertigen. Zwar lässt sich die Gruppe von solchen Anfragen in ihre Konzeptionen der Schulgottesdienste nicht dreinreden, da kein allgemeines „Mitspracherecht“ (165) besteht, jedoch ist auch hier die Orientierung an den Kolleginnen und Kollegen an der Schule zu erkennen (Fremdbestimmung). Die Bemühungen, die Schulgottesdienste an der Schule zu verändern (Zeit und Form), haben auf manche Kolleginnen und Kollegen nicht den erwarteten Effekt, im Gegenteil. Trotz mehrmaliger Behandlung dieser Thematik in der Gruppe sind keine wesentlichen Veränderungen eingetreten, was die Gruppe als Belastung empfindet.

Zum zweiten Mal wird eine Konklusion eingeleitet, dieses Mal von *Bw*. Sie ordnet den Themenbereich in einen weiteren, wenn auch unbestimmten, größeren Rahmen ein („@Eines von vielen@ ahm Dingen“, 166). *Aw* spitzt die Konklusion zu, indem sie

thematisch zusammenfasst und die Besonderheit dieses Themenbereichs herausstreicht („Na ein, […] aber sonst?“, 168). Zugleich wird die von der Gruppe als schwierig eingestufte Verbindung von Schule und Religion ausgedrückt („aber das ist etwas, das belastend ist. ja, ja.“, 163–164; „Für mich wirklich belastend“, 169).

Mit dem Verweis darauf, dass es keine weiteren thematischen Verbindungen von Schule und Religion gibt, wird eine Klammer zu den Äußerungen am Beginn des Diskurses gespannt (56–62). Erneut drückt sich die geringe Bedeutung der Schulgottesdienste im schulischen Bereich aus, da sie ein singuläres Thema darstellen („Ja, sonst fallt ma da wirklich nix ein.“, 170–171; „Na“, 172). Auf Nachfrage des Interviewers wird die geringe Bedeutung von Religion an der Schule wieder thematisiert. Dieses Mal zeigt sie sich auch in anderen Themenbereichen (Gottesdienste und Schulfeiern, 173–189):

173 Y1: Also, kommt Religion im Alltag sonst etwa irgendwie vor?
174 Aw: In der Schule? nein.
175 Cw: Na, aber , Heringsschmaus. aso wir hatten bei meiner Geburtstagsfeier, wie der am
176 Aschermittwoch war, n Heringsschmaus. da ist die Religion vorgekommen.
177 Dw: @(.)@
178 Bw: └ Ja
179 Cw: Na bitte eindeutig
180 Dw: Wir haben einen Adventkranz zu Weihnachten.
181 Cw: └ Wir haben einen Adventkranz.
182 Dw: Den hängen immer die Schulwarte auf, oder oder wer sponsert den?
183 Aw: Na sponsern tuns ihn nicht.
184 Dw: Die Direktion
185 Cw: └ Mhm
186 Dw: Wir haben aber immer einen sehr schönen Adventkranz in der Schule hängen, das stimmt.
187 Cw: └ Ja, das stimmt, ja. und
188 wir haben einen Religionsunterricht, ich mein. er kommt vor. wir, wir sind da.
189 Dw: └ Ja @(.)@

Aus *Aws* Äußerung wird die marginale Bedeutung von Religion an der Schule ersichtlich. *Cw* führt im Modus einer Argumentation ein Beispiel an, in dem Religion an der Schule vorkommt. Dieses Beispiel betrachtet sie selbst nicht als ernst gemeint und gibt es der Lächerlichkeit preis, was mit einem Lachen *Dws* auch quittiert wird. Mit dem Beispiel ihrer Geburtstagsfeier am Aschermittwoch, an dem es Heringsschmaus zu essen gab, wird Religion – ähnlich wie bei den Schulgottesdiensten – erneut als Beiwerk einer Feier vorgestellt. Das Vorhandensein von Religion ist sekundär. Sie ist der Feier in ihrer Bedeutung zu- und nachgeordnet.

Dw führt ebenfalls ein Beispiel an, in dem Religion an der Schule sichtbar wird. Mit dem Aufhängen eines Adventskranzes wird ein analoges Beispiel gefunden, das in den bereits zuvor erarbeiteten Orientierungsrahmen eingeordnet werden kann. Auch hier wird Religion in ihrem funktional-ästhetischen Gehalt für Feste gesehen, insofern ihr ästhetischer Gehalt betont wird („immer einen sehr schönen Adventkranz“, 186). Gemeinsam wird die Lächerlichkeit der Beispiele zum Ausdruck gebracht, indem Redebeiträge wiederholt und betont zur Sprache kommen. Nachdem *Cw* die Elaboration von *Dw* validiert, führt sie mit dem Religionsunterricht ein weiteres Beispiel an. Zwar hat dieses nicht direkt etwas mit Festen zu tun, dennoch wird es in die vorherigen Beispiele eingereiht. Der Religionsunterricht wird in lächerlicher Weise angeführt, da mit ihm auch die ReligionslehrerInnen gemeint sind („wir, wir sind da.“, 188). Indem das bloße

Vorhandensein des Religionsunterrichts und der ReligionslehrerInnen ausdrücklich genannt wird, drückt sich die geringe Bedeutung von Religion im Alltag der Schule aus. Religion nimmt in der Wahrnehmung der Gruppe keinen herausragenden Stellenwert im Schulalltag ein.

Muslimische SchülerInnen

In der nachfolgenden Passage werden anhand der religiösen Zusammensetzung der SchülerInnenschaft wiederholt Gegensätze aufgebaut, mit denen die Besonderheit der Schule herausgestrichen wird. Die Zusammensetzung wird zunächst durch den Interviewer in einem Kreisdiagramm vorgestellt, was für die Gruppe der Diskursimpuls ist, die Besonderheit dieser Schule aufgrund der religiösen Zusammensetzung ihrer SchülerInnenschaft im Modus der Abgrenzung vorzunehmen (Muslimische SchülerInnen, 212–259):

212 Y1: I hab Ihnen da etwas vorbereitet, und zwar hat mir die Administration einige Daten zur
213 Verfügung gestellt. das ist das Religionsbekenntnis der Schüler und Schülerinnen in diesem
214 Schuljahr.
215 Dw: Oh, das ist von unserer Schule?
216 Y1: Ganz genau, ja.
217 Bw: ∟ Danke
218 (4)
219 Dw: Na, schau dir was an.
220 Aw: Mhm
221 Cw: Das ist halt auch begründet durch die Aufnahme (.) ja.
222 Aw: Was meinst du jetzt?
223 Cw: Dass so viele katholische, weil ich unterrichte ja auch an der Nachbarschule und da kann
224 man das ungefähr ah gegengleich nehmen, dass Klassen nur mehr 5 katholische Schüler
225 haben. aso
226 Y1: ∟ Mhm
227 Aw: ∟ Warum, wovon hängt das ab, meinst du?
228 Cw: Von der Aufnahme, aso dass hier so wenige Moslems sind. weil ja alle Moslems in der
229 Nachbarschule sind.
230 Aw: ∟ Aso::::, aso, auch
231 Auf- Eignungstests, ja:: mhm
232 Dw: ∟ Ja, seit wir die
233 Aufnahmsprüfungen haben, haben wir doch andere Schüler da, also solangs noch die, genau
234 Cw: ∟ Ja, aso, Aufnahmsprüfung, ja
235 Dw: die alten ähm n:aturwissenschaftlichen Klassen gehabt haben, war da der meiste
236 Prozentanteil glaub
237 Cw: ∟ Ja
238 Dw: ich schon entweder orB oder a islamisch, na
239 Bw: ∟ Mhm
240 Cw: ∟ Ja, ja aso, (.) es widerspiegelt nicht die Bevölkerung,
241 den Durchschnitt der Bevölkerung, ja
242 Bw: ∟ Es ist schon auffallend
243 Aw: ∟ Mhm
244 Dw: ∟ Das stimmt, das ist speziell unsere Schule, weil wir
245 Cw: ∟ Ja, ja
246 Dw: alle Zweige nur mit Aufnahmsprüfung haben und da kommen dann automatisch diese
247 Leute dann eher weniger, na
248 Y1: ∟ Mhm
249 Cw: ∟ Ja
250 Bw: ∟ Mhm
251 Cw: Ja, ja

252 Bw: ⌊ Das hat mich gleich gewundert, bevor ich kommen bin auf der Homepage war und da
253 die Schülerfotos durchgschaut hab, hab ich ma dacht, wieso sind da keine jungen Frauen mit
254 Kopftuch vertreten, das hat mich sofort, weil ich aus der anderen Schule, da war das also ganz
255 Aw: ⌊ Aha, aha, ja
256 Dw: ⌊ Mhm
257 Bw: klar präsent und das is
258 Cw: Ja
259 Dw: Aso, des stimmt, ja.

Die vom Interviewer vorgelegte Grafik mit der Religionszugehörigkeit der SchülerInnen an dieser Schule löst zunächst Überraschung aus („Na, schau dir was an.“, 219). In einer Argumentation bezieht sich *Cw* auf die vorgelegte Grafik. Ohne sie zu beschreiben und zu deuten, liefert sie sogleich eine Begründung für die Verteilung der Religionszugehörigkeiten. Es besteht ein kausaler Zusammenhang zwischen der „Aufnahme“ (221), dem „Eignungstest“ (231) und der religiösen Zusammensetzung der SchülerInnen an der Schule. Im Modus des Vergleichs stellt *Cw* die Schule der „Nachbarschule“ (223) gegenüber, an der sie ebenfalls als Lehrerin tätig ist. Der Hinweis auf die räumliche Nähe der beiden Schulen veranschaulicht zudem den wirkungsvollen Effekt der „Aufnahme“ (221) im Bereich der religiösen Zusammensetzung der SchülerInnen. Den Vergleichspunkt bildet der Anteil an katholischen Schülerinnen und Schülern. Während dieser an der einen Schule vergleichsweise hoch ist („so viele“, 223), ist er an der „Nachbarschule“ (223) niedrig („nur mehr 5 katholische Schüler“, 224). Durch den Kontrast zur anderen Schule („gegengleich“, 224) wird die Besonderheit dieser Schule herausgestrichen. Diese Besonderheit stellt *Cw* auf eine Nachfrage *Aws* erneut heraus. Dabei verweist sie abermals auf den zuvor erwähnten kausalen Zusammenhang zwischen „Aufnahme“ (228) und der religiösen Zusammensetzung. Dieses Mal zieht sie die „Moslems“ (228) als Vergleichspunkt heran und baut ihre Argumentation in ähnlicher Weise auf, indem sie Gegensätze der beiden Schulen aufspannt. Die Kontrastierung wird zudem in der zahlenmäßigen Bestimmung muslimischer SchülerInnen an den beiden Schulen verdeutlicht („hier so wenige“, 228; „alle Moslems in der Nachbarschule“, 228–229).

Die Veränderung der religiösen Zusammensetzung der SchülerInnen wird von *Dw* zeitlich markiert und fällt mit der Einführung von „Aufnahmsprüfungen“ (233) zusammen („seit wir die Aufnahmsprüfungen haben“, 232–233). Die Veränderung der SchülerInnenschaft wird stimmlich betont und so besonders hervorgehoben („haben wir doch andere Schüler da“, 233). Die Kontrastierung kommt somit deutlich zur Geltung, zumal sie auch klar angesprochen wird („andere Schüler“, 233). Eine Distanzierung von der früheren SchülerInnenschaft der Schule und jener der benachbarten Schule ist erkennbar, ohne dass diese zunächst bewertet wird. Die jetzige SchülerInnenschaft unterscheidet sich demnach in zweifacher Weise. Zum einen von der damaligen an dieser Schule (zeitliche Dimension) und zugleich von der jetzigen an der benachbarten Schule (räumliche Dimension). Die Schule gewinnt dadurch ihre Besonderheit, dass sie mehrmals mit der Einführung der „Aufnahmsprüfungen“ (233; siehe auch 221, 228, 231, 234, 246) in Verbindung gebracht wird. Die Kontrastierung wird auch mit einem bestimmten Schulzweig in Beziehung gesetzt, den es in dieser Form nicht mehr gibt („alten“, 235) und der mehrheitlich von Schülerinnen und Schülern ohne religiöses Bekenntnis bzw. von vielen muslimischen Schülerinnen und Schülern besucht wurde.

Schulzweig und bestimmte religiöse Zusammensetzung der SchülerInnenschaft werden miteinander verbunden. Es kann hier die Vorstellung rekonstruiert werden, dass eine direkte Abhängigkeit zwischen dem angebotenen Schultyp und der religiösen Zusammensetzung der SchülerInnen an der Schule besteht.

Ein weiteres Mal streicht *Cw* die Besonderheit der Schule heraus. Dieses Mal dient die Bevölkerung als Vergleichspunkt. Die religiöse Zusammensetzung der SchülerInnen an der Schule unterscheidet sich auch von der der Bevölkerung. Abermals macht sich Erstaunen breit („Es ist schon auffallend", 242). Auch beim dritten Vergleichspunkt („katholische Schüler", 224; „Moslems", 228; „Bevölkerung", 240) lässt sich seine Funktion rekonstruieren. Jedes Mal dient er dazu, die Besonderheit der Schule in der religiösen Zusammensetzung ihrer SchülerInnenschaft herauszustreichen und ihre Sonderstellung zu bekräftigen („das ist speziell unsere Schule", 244).

Auch für *Dw* besteht ein kausaler Zusammenhang zwischen der Sonderstellung der Schule und den Aufnahmebedingungen („da kommen dann automatisch", 246). Mit der Sonderstellung der Schule wird gleichzeitig eine Distanzierung von der früheren SchülerInnenschaft mit nichtkatholischem Religionsbekenntnis vorgenommen („diese Leute", 246–247), insofern sie vereinheitlicht „Leute" (247) genannt werden, ohne irgendeine Differenzierung vorzunehmen („diese", 256; im Gegensatz zu „orB oder a islamisch", 238). Auch werden sie nicht, wie die derzeitige SchülerInnenschaft, in ihrer Rolle als SchülerInnen genannt („haben wir doch andere Schüler da", 233). Erneut drückt sich in einer kurzen Erzählung *Bws* Erstaunen über die Schulsituation aus. Das Besondere an der Schule war für sie offensichtlich („gleich gewundert", 252). Wiederholt bilden muslimische Schülerinnen den Vergleichspunkt. Das Nichtvorhanden-Sein von „jungen Frauen mit Kopftuch" (253–254) löst Verwunderung aus. Wieder wird die Besonderheit der Schule durch den Kontrast zu einer anderen Schule dargestellt (254), an der „das also ganz klar präsent" (254–257) ist.

Dw begründet den Zusammenhang zwischen „Aufnahmen" (260) und der veränderten SchülerInnenschaft und gibt einen Einblick in ihr Bild von „islamischen Gesellschaften" (264). Nachdem die Besonderheit der Schule in mehrmaliger Abgrenzung unter anderem zu muslimischen SchülerInnen vorgenommen wurde, wird diese Abgrenzung nun auch deutlich bewertet (Muslimische SchülerInnen, 260–295):

260 Y1: Wie hängt das mit den Aufnahmen zusammen, das habe ich nicht ganz verstanden?
261 Dw: Naja, weil solche Leute eher nicht kommen solang
262 Aw: ⌊ Es gibt Eignungstests bei uns. (.) für jeden
263 Schulzweig.
264 Dw: ⌊ Und ich nehm an, dass aus islamischen Gesellschaften, die halt weniger interessiert
265 sind, dass ihre Kinder, weiß ich nicht, singen, tanzen, musizieren (.) Theater spielen
266 Y1: ⌊ Mhm
267 Dw: aso das ist so eine typische Kunstförderung bei uns an der Schule und das ehemalige
268 naturwissenschaftliche Gymnasium ahm, das ist jetzt AV und Medien und da kommen halt
269 offensichtlich auch keine.

Mit dem Wort „Aufnahmen" (260) greift der Interviewer ein zentrales Wort des Diskurses auf und stellt eine immanente Nachfrage, die vage gehalten ist („das habe ich nicht ganz verstanden", 260) und dadurch einen erzählgenerierenden Charakter aufweist. Gemeinsam gehen *Dw* und *Aw* auf seine Frage ein. Die Aufnahmebedingungen der Schule haben die besondere Schulsituation zur Folge. Aufs Neue lässt sich ein kau-

saler Zusammenhang feststellen („weil“, 261). Zwar sind die Aufnahmebedingungen nicht als reiner Automatismus zu betrachten, der zur Folge hat, dass keine muslimischen Schülerinnen und Schülern mehr an der Schule sind, dennoch haben sie eine solche Tendenz. Die Wahrscheinlichkeit, dass muslimische SchülerInnen an die Schule kommen („da kommen dann automatisch diese Leute dann eher weniger, na“, 246–247; „eher nicht kommen solang“, 261), ist mit der Einführung der Aufnahmebedingungen geringer geworden. Auffallend ist die folgende Fokussierung auf muslimische SchülerInnen. Wurden zunächst noch SchülerInnen genannt, die „orB oder a islamisch“ (238) waren, so sind „diese Leute“ (246–247) nun muslimisch. Eine distanzierte und ablehnende Haltung gegenüber muslimischen Personen insgesamt kann rekonstruiert werden. Die Distanzierung wird dadurch erkennbar, dass *Dw* die muslimischen SchülerInnen als „solche Leute“ (261) bezeichnet, die insgesamt eine unspezifische Größe bleiben und ein weiteres Mal weder in ihrer (potentiellen) Rolle als SchülerInnen an der Schule noch in ihrem religiösen Bekenntnis beschrieben werden. Mit dieser Umschreibung wird eine klare Differenz zur gegenwärtigen SchülerInnenschaft vorgenommen. Das zeigt sich auch in *Dws* Vermutung. Mit dem pauschalisierenden Nomen „Gesellschaften“ (264) wird ein Generalverdacht gegenüber Muslimas und Muslimen ausgedrückt. Diese legen „weniger“ (264) Wert auf musische Bildung ihrer Kinder, wodurch der geringe Anteil muslimischer SchülerInnen an der Schule begründet wird. In ihrer Vermutung führt sie einen Vergleich an, mit dem die Distanzierung erhärtet wird. Als Vergleichsgruppe kann die derzeitige SchülerInnenschaft angenommen werden. Auch wenn es sich bei *Dw* um vage Vermutungen handelt („Und ich nehm an“, 264; „weiß ich nicht“, 265), dienen diese dennoch als Erklärungsmuster, reihen sich in den Generalverdacht ein und verfestigen die Distanzierung. Mit ihren Schwerpunkten („bei uns an der Schule“, 267) bildet die Schule ein Kontrastprogramm zu muslimischen Bildungsschwerpunkten. Obwohl trotz der Umstrukturierung der schulischen Schwerpunktsetzungen ein ähnlicher Schwerpunkt ein ähnliches Angebot weiterhin vorhanden ist, das früher von muslimischen Schülerinnen und Schülern belegt wurde, haben die Aufnahmebedingungen „jetzt“ (268) einen so starken Effekt, dass muslimische SchülerInnen der Schule fernbleiben („und da kommen halt offensichtlich auch keine.“, 268–269).

Der Interviewer greift ein bereits thematisch angesprochenes Feld der Gruppe auf und bittet darum, eine Situation an der Schule zu erzählen, die die Vielfalt der Religionen zum Gegenstand hat. Dabei handelt es sich um eine erzählgenerative Aufforderung mit immanentem Fragecharakter (Muslimische SchülerInnen, 270–295):

270 Y1: Mhm (3) ahm, bitte erzählen Sie mir vielleicht eine Situation, wo gerade die Vielfalt der
271 Religionen an Ihrer Schule ein Thema geworden ist.
272 Cw: Na hier nicht. das wäre nicht die Schule hier, ja.
273 Y1: ⌊ Mhm
274 Dw: Auch, auch früher nicht, wie man mehr Islamische gehabt haben, die waren eigentlich
275 Aw: ⌊ Na
276 Cw: ⌊ Das ist die andere Schule @ja@, die hier nicht, wir haben
277 keine Vielfalt.
278 Dw: alle sehr integriert, ein paar haben Kopftuch getragen, aber das mehr, so glaub ich, ahm
279 modebewusst, weil die immer total gestylt waren, gei, diese Mädln, ja
280 Aw: ⌊ Ah, ja früher waren einige, ja, ja. da
281 war einmal a Diskussion, da hats einmal Schwierigkeiten gebn.
282 Dw: Ich kann mich erinnern in früheren Jahren auch. da ist doch dann eine turnen ge-, da hat

283 ihr der Vater verboten schwimmen zu gehen und die ist dann mit dem Jogginganzug
284 schwimmen gegangen.
285 Aw: ∟ Mhm
286 Dw: Aber das ist schon jahrelang her.
287 Cw: Das ist woanders Alltag.
288 Dw: ∟ @(.)@
289 Cw: In voller Montur turnen.
290 Dw: Wirklich?
291 Cw: Ja.
292 Dw: Mhm
293 Cw: Vollbekleidet.
294 Dw: Aber die ist schwimmen so gegangen, na?
295 Cw: Ja, ja. (3)

Für *Cw* ist gleich klar, dass Vielfalt „hier“ (272), an dieser Schule, kein Thema ist. Kontrastierend wird „die andere Schule“ (276) als Vergleichspunkt gewählt, womit wiederum der Schulstandort in seiner Besonderheit hervorgehoben wird. Nicht nur gegenwärtig, sondern „Auch, auch früher“ (274) war religiöse Vielfalt kein Thema, womit von der zunächst räumlichen Dimension das Thema in seiner zeitlichen Dimension, in die Vergangenheit der Schule, weitergesponnen wird. Den Vergleichspunkt bilden abermals „Islamische“ (274). Somit wird der vom Interviewer gesetzte Diskursimpuls „Vielfalt der Religionen“ (270–271) als Integration von muslimischen Schülerinnen und Schülern thematisiert. Retrospektiv und pauschalisierend werden muslimische SchülerInnen an dieser Schule als besonders gut integriert bezeichnet („eigentlich alle sehr integriert“, 274–278). Von diesen „eigentlich alle[n]“ (274–278) Schülerinnen und Schülern gab es „ein paar“ (278), die ein Kopftuch trugen. Sie werden gesondert hervorgehoben. Auch sie waren integriert, da als Hauptmotiv des Kopftuchtragens auf das Modebewusstsein verwiesen wird („weil die immer total gestylt waren“, 279). Das Kopftuch selbst steht nicht für eine mehr oder weniger gelungene Integration. Das Motiv des Tragens ist entscheidend für die Bewertung der vollzogenen Integration, womit säkularisierte islamische Religion als in Ordnung empfunden wird. Mit dieser positiven Erscheinungsweise des Islams werden sogleich muslimische Schülerinnen mit „Schwierigkeiten“ (281) in Verbindung gebracht. Auffallend ist, dass es sich dabei um ein singuläres Ereignis gehandelt hat („Da war einmal a Diskussion, da hats einmal Schwierigkeiten gebn.“, 280–281). Dieses Ereignis wird zeitlich markiert („früheren Jahren“, 282) und gehört schon längst der Vergangenheit an („Aber das ist schon jahrelang her.“, 286). Mit diesem Einzelfall wird herausgestrichen, dass solche „Schwierigkeiten“ (281) an der Schule nicht mehr vorhanden sind. Die Distanz hat jedoch nicht nur eine zeitliche Dimension, sondern lässt auch einen negativen Gegenhorizont erkennen, der sich im damaligen Geschehen ausdrückt. Eine muslimische Schülerin – die nicht namentlich genannt oder näher charakterisiert wird – wird distanzierend mit den Pronomen „eine“ (282) und „die“ (283) bezeichnet. Dabei wird „die“ (283) umgangssprachlich anstelle des Personalpronomens „diese“ verwendet. Nicht die muslimische Schülerin steht im Mittelpunkt, sondern das Verbot ihres Vaters, seiner Tochter das Schwimmen im Turnunterricht zu verbieten und die Konsequenz, „dann mit dem Jogginganzug [zu] schwimmen“ (283–284). Auch wenn eine Praxis („In voller Montur turnen.“, 289), die als Schwierigkeit bezeichnet wird, hier längst der Vergangenheit angehört, ist sie an anderen Schulstandorten durchaus üblich („woanders Alltag“, 287). Mit diesem Hinweis wird die Besonderheit der Schulsituation ein weiteres Mal hervorgehoben. Eine

solche Praxis löst Erstaunen und Unverständnis aus („Wirklich?“, 290). Es lässt sich rekonstruieren, welchen Anstoß die Praxis muslimischer Schülerinnen erregt, „mit dem Jogginganzug schwimmen“ (283–284) zu gehen. Nicht sie sind Stein des Anstoßes – auch wenn eine Schülerin distanzierend mit dem Pronomen „die“ (294) bezeichnet wird –, sondern die religiös motivierte/kulturell geprägte Praxis. Dies wird deutlich, wenn *Dw* zum wiederholten Mal nach dieser Praxis im Turnunterricht fragt („Aber die ist schwimmen so gegangen, na?“, 294).

Religion unterrichten I

Nachdem der Interviewer eine Übersicht über die Teilnahme am Religions- und Ethikunterricht an der Schule verteilt hat und über diese ein wenig gesprochen wurde, stellt er eine exmanente Frage zum Religionsunterricht. Obwohl der Interviewer den Religionsunterricht anspricht, kommt zunächst der Ethikunterricht zur Sprache (Religion unterrichten I, 340–388):

340 Y1: Könnten Sie vielleicht mir eine Situation erzählen, wo der Religionsunterricht besonders
341 gefragt gewesen ist? (3)
342 Dw: Also ich denk mal in den 5. Klassen melden sich sehr viele mal für Ethik an, weil das für
343 sie was Neues is, weil das in der Unterstufe halt eher weniger angeboten wird, oder?
344 Cw: Noch gar nicht, glaub ich.
345 Dw: Noch gar nicht?
346 Aw: Ja.
347 Cw: Gar nicht.
348 Dw: Ja, und daher is es da klingt so toll Ethik, jetzt probier ma mal aus, was Ethik is und
349 Cw: ⌊ Und da kenn i zu ( ) ja, ja, ja
350 Dw: die melden @sich dann in wieder (.) in der 6. um@
351 Cw: ⌊ In der 6. wieder um @(.)@
352 Y1: ⌊ Mhm (2)
353 Aw: Aso bei mir is auch so, dass in da, obwohl heuer wieder bissl anders is in der 5., san scho
354 viele, aber vor 2 Jahren wars auch so, dass in der 5. grad eine 2. Stunde zusa- zustande
355 gekommen ist und dann ahm ham die Schüler. aso bei uns is so, dass eben Ethikunterricht
356 ahm immer 2 Klassen zusammengelegt werden und ah im Laufe der Jahre wechseln die
357 Bw: ((räuspern))
358 Aw: Lehrer. Religion is so, haben Sie diesen Folder, den wir gemacht haben? da gibt’s eben
359 die Gegenüberstellung Ethik- und Religionsunterricht. wollen Sie den haben?
360 Y1: Ja
361 Aw: Ahm ((räuspern)), den gibt’s oben in der A- also im Sekretariat, ja. eigentlich soll ich ihn
362 Y1: ⌊ Mhm, gut
363 Aw: auch gespeichert haben, also. ahm eben die Ge-Gegenüberstellung weil die die Eltern gar
364 Y1: ⌊ Mhm
365 Aw: nicht wissen und die Schüler was wozu sie sich da anmelden, aso die kommen am Ende
366 des Schuljahres und müssen da schon angeben, worau- wofü:r sie sich wahrscheinlich
367 Y1: ⌊ Mhm
368 Aw: anmelden und da gibt, da hab ich angeregt, dass es da Informationsblätter gibt und dann
369 ähm am Anfang des Schuljahres kriegen die Schüler dann erst mit, dass sie jetzt mit einer
370 anderen Klasse zusammengelegt sind und manchen wollen das nicht, manche wollen alleine
371 sein, ihre Klasse, das ist in Religion so. in Religion wird auch meistens so gehandhabt, dass
372 wir durchgängig unterrichten, von der 5. bis zu 8. manche Schülerinnen san finden des super,
373 wenns mit einer anderen Klasse zsam sind und findens auch okay, wenn sie andere
374 Lehrerinnen haben, ja, aber ich glaube, dass dass halt doch mehrere Schüler dafür sind, dass
375 sie einen Lehrer haben, eine Lehrerin in unserem Fall und dass sie nur im Klassenverband
376 Y1: ⌊ Mhm
377 Aw: bleiben. und da merk ich, da is dann da ist der Religionsunterricht gefragt, aber es hat aber
378 bei uns noch nie bei uns in der Schule eine Situation gegeben, wo i was ned, die Frage kann

379 man ja auch so verstehen, ein Todesfall oder eine Katastrophe oder so irgendwas, wo die
380 Y1: ⌊ Mhm ⌊ Mhm
381 Aw: Schüler sagen, so in Religion kann ich drüber reden.aso Religionsunterricht is ((räuspern))
382 ich hab jetzt grad so a Feedback gemacht in der 6. und 7. Klasse bei mir, is immer wieder
383 gefragt, weil die Schülerinnen abschalten wollen, weil sie etwas anderes machen wollen, weil
384 Bw: ((räuspern))
385 Y1: ⌊ Mhm
386 Aw: der Religionsunterricht vielfältig ist, weil man meditiert, oder Informationen bekommt,
387 Lehrausgänge macht, na. was ma in Mathematik zum Beipü ned kaun, jo, oder (3)
388 Y1: ⌊ Mhm

Die Frage nach dem Religionsunterricht wird in Auseinandersetzung mit und in Abgrenzung von anderen Unterrichtsgegenständen, primär mit und vom Ethikunterricht, behandelt. Dabei lässt sich der Ethikunterricht als Konkurrenz zum Religionsunterricht rekonstruieren. Zunächst nennt *Dw* die Motivation von Schülerinnen und Schülern der 5. Klassen, sich häufig für den Ethikunterricht anzumelden. Die Bereitschaft der SchülerInnen den Ethikunterricht zu besuchen, ist nicht von Dauer, sie ist zeitlich begrenzt („melden sich sehr viele mal für Ethik an", 342; „mal" im Sinne eines zeitlich einschränkenden „zunächst einmal", was sich im Diskurs dann auch bestätigt). Dabei spielt seine Unbekanntheit bei den Schülerinnen und Schülern („weil das für sie was Neues is", 342–343) und sein positiver Ruf („da klingt so toll Ethik", 348) eine große Rolle. Die Entscheidung wird getroffen, um diesen Unterricht kennenzulernen. Nach dem Kennenlernen wird die Entscheidung revidiert und in der 6. Klasse dann stattdessen Religionsunterricht gewählt. Somit besteht zwischen den beiden Fächern eine Konkurrenzsituation. Als Konsequenz dieser Konkurrenzsituation nennt *Aw* die Gefährdung des zweistündigen Religionsunterrichts in der 5. Klasse aufgrund zu geringer Teilnahme, sodass „grad eine 2. Stunde zusa- zustande gekommen ist" (354–355). Eine solche Gefährdung Zeitumfangs besteht jedoch nicht jedes Jahr („obwohl heuer wieder bissl anders is", 353).

Auch in der unterschiedlichen Organisationsform der beiden Unterrichtsfächer wird ihr konkurrierendes Verhältnis zueinander erkennbar. *Aw* beschreibt die organisatorische Situation des Ethikunterrichts an der Schule. Während er durch Klassenzusammenlegung und LehrerInnenwechsel gekennzeichnet ist, bleibt beim Religionsunterricht der Klassenverband bestehen und eine Lehrperson unterrichtet die Klasse die gesamten Jahre hindurch. Die Konkurrenzsituation drückt sich auch im angesprochenen Folder aus, der eine „Ge- Gegenüberstellung" (363) der beiden Unterrichtsfächer enthält und zur Information der SchülerInnen und Eltern dient, damit diese von den organisatorischen Besonderheiten des Ethikunterrichts nicht negativ überrascht werden („kriegen die Schüler dann erst mit, dass sie jetzt mit einer anderen Klasse zusammengelegt sind", 368–369). Der Religionsunterricht bietet bezogen auf Lehrperson und Klassenverband Kontinuität, welche von den Schülerinnen und Schülern mehrheitlich geschätzt wird („dass dass halt doch mehrere Schüler dafür sind", 374), auch wenn es SchülerInnen gibt, die einen LehrerInnenwechsel und Klassenzusammenlegungen „super" (372) finden. Aufgrund dieser Kontinuität hat der Religionsunterricht gegenüber dem Ethikunterricht einen Vorzug. Zudem behandelt *Aw* die inhaltlich-methodische Dimension des Religionsunterrichts und begründet damit seine Beliebtheit bei den Schülerinnen und Schülern. Obwohl der Religionsunterricht an der Schule mit der Bearbeitung von Extremsituationen noch nicht konfrontiert war („ein Todesfall oder eine Katastrophe

oder so irgendwas“, 379), hat der Religionsunterricht Bedeutung für die SchülerInnen und „is immer wieder gefragt,“ (382–383). Besonderheit gewinnt der Religionsunterricht aufgrund seiner Methodenvielfalt, wodurch er sich klar von anderen Unterrichtsgegenständen („Mathematik zum Beispü“, 387) abhebt, „weil die Schüler abschalten wollen“ (383).

Die Besonderheit des Religionsunterrichts wird in seiner Abgrenzung von anderen Unterrichtsgegenständen im Allgemeinen, vom Ethikunterricht im Speziellen gesehen, womit zugleich eine Konkurrenzsituation verbunden ist. Gleichzeitig werden Schwierigkeiten angesprochen, Religion zu unterrichten. Eine Schwierigkeit besteht in der Beliebtheit des Faches. *Bw* spricht dabei die inhaltliche Ausrichtung des Religionsunterrichts als Maßstab für seine Beliebtheit an (Religion unterrichten I, 389–431):

389 Bw: @(.)@ Ahm, ich finds so, je weniger man als Relig- wenns du am Anfang in eine Klasse
390 gehst, aso du beginnst neu zum Beispiel ein Jahr in einer Klasse oder halt überhaupt in einer
391 Schule, je wenig, also je mehr du sagst, dass dein Unterricht nichts mit Kirche zu tun hat,
392 @nichts mit der Bibel@, nichts mit all dem, was man von Religion erwartet umso attraktiver
393 erscheint er dann den Schülern und ich kann hier sein, das war so lustig, ich war, lustig wars
394 ?f: ∟ ((schnaufen))
395 Bw: eigentlich nicht, ja, in der 1. Stunde hier in der 8. Klasse, ich hab mich bemüht, den Stoff,
396 der in der 8. Klasse fällig is, möglichst ahm interessant formuliert, so in Jahresthemen auf ein
397 Blatt ihnen mal zu präsentieren und hab dann auch noch dazugezählt, was das alles bedeutet,
398 und ein Schüler, der sich noch entscheiden konnte, geh ich dann in Ethik oder in Religion, der
399 @hat sich das alles@ anghört und dann hat er so gsagt, na dieses Programm überzeugt mich
400 nicht, und dann denkst du dir auch, oh, hast dus nicht ganz top präsentiert, ja und gleichzeitig
401 Cw: ∟ @(.)@
402 Bw: spürst du aber auch, ja du kannst in einer Stunde nicht diese, weiß ich nicht was da
403 erwartet wird, was du @überhaupt jetzt@ wawawa herzauberst, dass dann Religionsunterricht
404 Aw: ∟ ((husten))
405 Bw: als strebenswert empfunden wird, ja und der ist aber jetzt, um das Ganze noch nett
406 abzurunden, der ist jetzt dabeigsessn, weil Ethik is ja nur einstündig, während Religion
407 zweistündig is;
408 Aw: ∟ Was?
409 Bw: Nicht?
410 Aw: Nein;
411 Bw: Schon, die ham aber nur eine Stunde.
412 Aw: ∟ Das gibt’s nicht.
413 Bw: Echt nicht?
414 Aw: Nein, da hat der Herr Direktor halt mal eine Stunde ausfalln lassen.
415 Bw ∟ Aso, okay
416 Cw: @(.)@
417 Bw: Na, dann hab ich, okay, aber jedenfalls, aber bei mir (.) aber die sitzen so, aso, das is dann
418 Aw: ∟ Weil, weil der Inspektor da war heute (.) um 10
419 Bw: in der anderen Schule, da is es nämlich so, da is es nur einstündig, okay, na jedenfalls is
420 Aw: ∟ Ja
421 Bw: der halt bei mir beigsessen und dann hat er gsagt, da hat er dann die Möglichkeit ghabt,
422 das mitzuerleben und hat gsagt, ja es tau- da bereut er das es jetzt fast, dass er nicht geblieben
423 is, nur wie willst so was, aso wie willst du das machen? du kannst es nicht in einer Stunde
424 präsentieren und das erzeugt dann, obwohl Ethik als Parallelding is, sch- ein
425 @Frustrationspotential@ is da drin find ich. du musst es toll darstelln,
426 Cw: ∟ Ja, aber er hats, wenn er in der 8. is, hat er da schon in der 5. 6. 7. ja
427 schon einmal a bissl ähm irgendwo wos kennenglernt, zumindest Religion oder Ethik hat er
428 gekannt, und ( )
429 Dw: ∟ Ja, vielleicht ist er neu an unserer Schule,
430 Cw: Na ja, irgendwann, muss ma sich im Leben was @Neues kennenlernen sons- sonst@, ja,
431 (.) ja

Die Attraktivität des Religionsunterrichts steigt bei gleichzeitiger Abnahme religionsspezifischer Themen („dass dein Unterricht nichts mit Kirche zu tun hat, @nichts mit der Bibel@, nichts mit all dem, was man von Religion erwartet“, 391–392). Ob es sich um einen Religionsunterricht mit religionsspezifischen Themen handelt, wird durch die Lehrperson festgelegt („man als Relig-“, 389; „dass dein Unterricht“, 391). *Bw* konkretisiert diesen Zusammenhang mit Hilfe ihrer eigenen Erfahrung an dieser Schule. Dadurch lässt sich die Schwierigkeit rekonstruieren, Religion bei den Schülerinnen und Schülern in einer begrenzten Zeit gut zu vermarkten. Diese Vermarktung geschieht vor dem Hintergrund, dass zwischen dem Religions- und Ethikunterricht eine Konkurrenzsituation besteht, die als belastend erlebt wird. Die Vermarktung des Religionsunterrichts wird auch zeitlich bestimmt. Sie geschieht zu Beginn des Schuljahres und ist eine spannungsreiche Zeit. Zum einen wird sie als „so lustig“ (393) beschrieben, zum anderen wird eine solche Beschreibung sogleich zurückgenommen („lustig wars eigentlich nicht, ja,“, 393–395). Ein engagiertes Vorstellen des Stoffgebiets verspricht noch keine Begeisterung von Seiten der SchülerInnen. Angesichts der Herausforderung, den Religionsunterricht am Beginn des Schuljahres vor den Schülerinnen und Schülern gut zu präsentieren, können Selbstzweifel aufkommen („hast dus nicht ganz top präsentiert“, 400).

Bw erzählt von einem Schüler, der sich noch nicht entschieden hatte, ob er am Ethik- oder Religionsunterricht teilnimmt. Er lehnte den Religionsunterricht nicht grundsätzlich ab („der @hat sich das alles@ angehört“, 398–399), sondern nur die inhaltliche Dimension, die ihn nicht „überzeugt“ (399) hat. Dass die Vermarktung des Religionsunterrichts eine Überforderung darstellt, wird aus der Äußerung ersichtlich, dass von Seiten der SchülerInnen Unmögliches erwartet wird, damit der „Religionsunterricht als strebenswert empfunden wird“ (403–405). *Bw* kann die Erwartungen des Schülers nicht eindeutig benennen, auf jeden Fall übersteigern sie aber ihre Kompetenzen („weiß ich nicht, was da erwartet wird, was du @überhaupt jetzt@ wawawa herzauberst“, 402–403).

Auch von einem späteren Zeitpunkt des Schuljahres aus betrachtet wird die oben beschriebene Problematik deutlich. Jener Schüler, der sich zu Beginn des Schuljahres gegen den Religionsunterricht entschieden hatte, hatte während des Schuljahres aufgrund eines Stundenausfalls des Ethikunterrichts die Möglichkeit, den Religionsunterricht von seiner alltäglichen Seite „mitzuerleben“ (422). Seine Bewertung des Religionsunterrichts unterschied sich daraufhin von seiner ursprünglichen zu Schulbeginn. Der Schüler teilte sein Bedauern mit, nicht den Religionsunterricht gewählt zu haben. Auch wenn der Religionsunterricht „dann“ (421) positiv bewertet wird, sieht *Bw* nach wie vor eine Überforderung darin, ihn zu Schulbeginn gut darzustellen („aso wie willst du das machen? du kannst es nicht in einer Stunde präsentieren“, 423–424). Demnach haftet dieser Konkurrenzsituation ein „@Frustrationspotential@“ (425) an, auch wenn „Ethik als Parallelding is“ (424). Die Vermarktung des Religionsunterrichts und seines Jahresstoffs zu Schulbeginn wird zur Belastung („du musst es toll darstelln“, 425).

Cw liefert eine Argumentation, um den Grund für die erlebte Belastung nicht mit ihrer Person zu verbinden. Sie verweist auf die bereits erworbenen Erfahrungen des Schülers in Bezug auf den Religions- und Ethikunterricht, sodass eine Vermarktung des Religionsunterrichts nicht notwendig sei. Auch wenn *Dw Cws* Argumentation in

Frage stellt („Ja, vielleicht ist er neu an unserer Schule" 429), führt *Cw* ein weiteres entlastendes, allgemeines Argument an. Es liegt im Bereich des Schülers, sich für etwas Unbekanntes, „@Neues" (430) zu entscheiden. Damit liefert sie erneut eine Argumentation dagegen, als Lehrperson einem Handlungszwang zu unterliegen.

Bw setzt wieder an und spricht über weitere belastende Bereiche des Religionsunterrichts (Religion unterrichten I, 432–472):

432 Bw: Na, aber generell jetzt für uns, find ich, du weißt nicht, du wirst irgendwie zerspragelt, ja
433 von der einen Seite sollst das machen, von oben kommt @diese Anforderung@ und wird so
434 Dw: ∟ Mhm
435 Bw: toll dargestellt, was ma da nicht alles inhaltlich bringt und von den Schülern kommt
436 eigentlich gerade der Gegenzug, je weniger inhaltliche Sachen, die sie mit Kirche assoziieren
437 desto besser, das Ärgste war; dass ich bei einem gsagt hab, ja, Caritas hab ich vorgstellt und
438 dann hat der gsagt; was und die Caritas hat mit der Kirche was zu tun? das glaub ich nicht,
439 Aw: ∟ Mhm
440 Bw: weil die ist doch was Gutes, aso, das sind so Kleinigkeiten, diesd schon wöchentlich
441 Aw: ∟ @(.)@ bist du wahnsinnig
442 Cw: ∟ @(.)@
443 Bw: geliefert kriegst und @dann dir@ denkst, was was geschieht da in der Gesellschaft? °was
444 unsere Situation mit reinghört°
445 Dw: ∟ Ja, aber ich glaub, dass das das kannst du nicht verhindern, weil wenn von Kirche
446 die Rede ist, kommt immer nur die Institution und wie idiotisch doch Vatikan und Papst und
447 ob ma des ned abschaffen kann und so, sie lassen sich ja auch nicht wirklich davon
448 überzeugen, dass Kirche auch etwas anderes is und dass wir alle dran arbeiten müssen und
449 wie viel Gutes eigentlich die Kirche getan hat, na?
450 Bw: Es geht auch glaub ich nicht, da müsst ma eine neue Sprache erfinden, die ein neues Wort
451 dafür hat, weil das ist schon so negativ besetzt; bis du da mal das aufgearbeitet hast und sagst
452 Dw: ∟ Mhm
453 Bw: wir fangen jetzt bei 0 an. das geht fast nicht, find ich
454 Dw: ∟ Na, zum Beispiel, jetzt mit meiner 7.,
455 meiner Lieblingsklasse, na? ich hab mich jetzt wirklich entschlossen, ich werf denen einen
456 Film nachm anderen ein, schau ma uns einen Spielfilm über Scientology an, der unlängst im
457 Fernsehen war, aber der ganz gut is, da passen sie auf, ha? sonst, wennst ihnen so was
458 Cw: ∟ @(.)@
459 Dw: erzählst, machen die sofort zu und nur mehr laut und destruktiv.
460 Bw: ∟ Ja
461 Cw: Ja, weil das is was, wor- was worauf sie anschlagen, dann is eh gut
462 Dw: Na ja, ja schon, aber das is ja eigentlich äh die Intention von oben, na, dass ma so
463 Cw: ∟ Da gibt's ja eh Vieles
464 Dw: unterrichtet.
465 Cw: Ja, aber die Realität ist es nicht.
466 Dw: Ja, ja, ja schon, das stimmt schon, nur du sitzt da zwischen 2 Stühlen. (2) wenn ich jetzt
467 Cw: ∟ ( ) ∟ Ja
468 Dw: bedenke in den ersten Jahren, oder oder wie man den ((XXX Nachname)) als Inspektor
469 ghabt haben, der war 2 Mal im Jahr da, wenn er mich 2 Mal erwischt, wenn ich Film schau
470 Aw: ∟ Mhm, mhm
471 Bw: @(2)@
472 Aw: (((räuspern)) (2)

Bw führt eine Verallgemeinerung ihrer Erzählung durch und bezieht diese auf die gesamte Gruppe („generell jetzt für uns", 432). Abermals drückt sich die Überforderung aus, Religion zu unterrichten („du weißt nicht, du wirst irgendwie zerspragelt, ja", 432). Für *Bw* besteht die Überforderung darin, differenten Anforderungen gerecht zu werden. Diese zu vereinbaren, ist unmöglich. Dabei bestehen „von oben" (433) Erwartungen mit dem normativem Gehalt („sollst das machen", 433), Inhalte des Religionsunterrichts umfassend zu unterrichten. Solche Erwartungen sind mit jenen der SchülerInnen aber nicht zu vereinbaren. *Bw* empfindet demnach eine unvereinbare Erwartungshaltung

„von oben" (433) und „von den Schülern" (435). Während die Erwartungen „von oben" (433) hoch sind („was ma da nicht alles inhaltlich bring", 435), werden sie von den Schülerinnen und Schülern, für die ein Zusammenhang zwischen der Attraktivität des Religionsunterrichts und seiner inhaltlichen Ausrichtung besteht, nicht geteilt. Abermals macht *Bw* auf die Ablehnung von Inhalten durch die SchülerInnen aufmerksam, wenn diese mit Kirche in Verbindung gebracht werden. So steigt die Attraktivität des Religionsunterrichts mit der Abnahme dieser Inhalte. Daraus resultiert eine Inkongruenz zwischen den „von oben" (433) zu unterrichtenden Inhalten und den Erwartungen der SchülerInnen. Eine solche Inkongruenz führt bei *Bw* zur Überforderung, Religion zu unterrichten. In einem Beispiel mit einem Schüler beschreibt sie diese Überforderung („das Ärgste war;", 437), was bei *Aw* und *Cw* Entsetzen hervorruft („@(.)@ bist du wahnsinnig", 441; „@(.)@", 442). Diesem Schüler war die Zugehörigkeit der Caritas zur Kirche nicht bewusst, aber auch nicht denkbar, da für ihn Caritas im Gegensatz zu Kirche positiv besetzt ist. Die Erfahrung mit diesem Schüler ist für *Bw* ein kleines, jedoch immer wiederkehrendes Beispiel. Für sie drückt sich darin die Kirchendistanzierung der gesamten Gesellschaft aus, was zugleich eine Distanz zwischen *Bw* und einer kirchendistanzierenden Gesellschaft zeigt („@dann dir@ denkst, was was geschieht da in der Gesellschaft?", 443).

In *Bws* Äußerung lässt sich die Überforderung, Religion zu unterrichten, rekonstruieren, insofern die Institution Kirche gesellschaftliche Ablehnung erfährt. So hängt für *Bw* die Attraktivität des Religionsunterrichts mit der Ablehnung bzw. Akzeptanz von Kirche zusammen. Besteht eine Inkongruenz zwischen den Erwartungen und Vorstellungen der SchülerInnen und der Lehrperson, so ist es schwierig, Religion zu unterrichten.

Auch von *Dw* wird eine nicht zu überwindende Distanz zwischen den Schülerinnen und Schülern und der Kirche beschrieben, und mit dieser die Schwierigkeit erklärt, Religion zu unterrichten. Diese Distanz ist für *Dw* nicht überwindbar, da die Sicht der SchülerInnen auf Kirche negativ und Veränderungspotential nicht zu erkennen ist („weil wenn von Kirche die Rede ist, kommt immer nur die Institution", 446). Der Grund liegt bei den Schülerinnen und Schülern, die die Institution der Amtskirche nicht differenziert betrachten und sich so vom Kirchenbegriff *Dws* unterscheiden. *Dws* Kirchenbegriff ist breiter angelegt und schließt neben Amtsträgern auch andere Menschen ein („dass Kirche auch etwas anderes is und dass wir alle dran arbeiten müssen", 448). So nimmt die negative Sichtweise der SchülerInnen auf Kirche deren positiven Seiten nicht wahr („wie viel Gutes eigentlich die Kirche getan hat, na?", 449). In *Dws* Äußerungen drückt sich ein distanziertes Verhältnis zu Schülerinnen und Schülern aus, womit auch hier eine Inkongruenz zwischen *Dws* Sichtweise und jener der SchülerInnen rekonstruiert werden kann. Dass es sich um eine nicht zu überwindende Distanz handelt, zeigt sich nun auch bei *Bw*. In ihrer Beschreibung kommt die Unmöglichkeit bzw. extreme Schwierigkeit eines solchen Vorhabens zum Ausdruck, da eine Überwindung des negativen Kirchenverständnisses und der Kirchendistanz ausschließlich über „eine neue Sprache" (450) für möglich gehalten wird, „die ein neues Wort dafür hat" (450–451). Andernfalls hat eine enorme Anstrengung zu erfolgen, um sich der negativen Behaftung des Wortes zu entledigen, was als nahezu unmöglich erachtet wird.

In einem weiteren Beispiel *Dws* wird nochmals die Schwierigkeit ausgedrückt, Religion zu erteilen. Dazu erzählt sie von ihrer 7. Klasse als „Lieblingsklasse“ (455). Indem *Dw* diese so bezeichnet und einen Superlativ verwendet, kommt die Besonderheit dieser Klasse zum Ausdruck. Wie der Diskursverlauf zeigt, handelt es sich um eine für *Dw* schwierige Klasse. Um mit den Schwierigkeiten in der Klasse umzugehen, ergriff sie die Maßnahme, „denen einen Film nachm anderen“ (455–456) zu zeigen. Filme bewirken in dieser Klasse, dass disziplinäre Schwierigkeiten gelöst werden und das gewünschte Verhalten eintritt („da passen sie auf, ha?“, 457). Eine solche Praxis wird von *Cw* legitimiert, da sie einen gewünschten Erfolg aufweist („dann is eh gut“, 461). Zwar stimmt *Dw* mit *Cws* Bewertung überein, hält ihr jedoch die unterrichtlichen Zielvorgaben „von oben“ (462) entgegen. Erkennbar ist eine Differenz zwischen Unterrichtspraxis und den Zielvorstellungen „von oben“ (462), da „die Realität“ (465) anders ist. Damit ist eine Differenz zwischen Ist- und Soll-Zustand des Religionsunterrichts markiert, die von der Gruppe als Belastung empfunden wird („nur du sitzt da zwischen 2 Stühlen.“, 466).

Neben der Rekonstruktion der Schwierigkeiten, die mit dem Unterrichten von Religion verbunden sind, wird in *Dws* Erzählung über die mehrmaligen Hospitationen bei ihrem Berufseinstieg auch eine Fremdbestimmung erkennbar („Wenn ich jetzt bedenke in den ersten Jahren“, 466–468). *Dw* fühlt sich den Vorgaben „von oben“ (462) verpflichtet und weiß zugleich um die Differenz zwischen ihrer Unterrichtspraxis und diesen Vorgaben. Ihre Unterrichtspraxis des Film-Schauens wäre durch den Fachinspektor aufgeflogen („erwischt, wenn ich Film schau“, 469).

Religion unterrichten II

Mit einer exmanenten Frage knüpft der Interviewer thematisch an den bisherigen Diskurs an. Er fragt nach der Bedeutung des Religionsunterrichts an der Schule und bietet dazu eine 10-stellige Skala an, um diese auszudrücken (Religion unterrichten II, 473–551):

473 Y1: Sie haben eine Skala von 1 bis 10. 1 ist keine Bedeutung und 10 eine sehr hohe
474 Bedeutung. welche Bedeutung würden Sie dem Religionsunterricht an Ihrer Schule
475 beimessen? (2)
476 Dw: Von wem her gesehen, von der Direktion, oder von den Schülern oder den Kollegen?
477 Y1: Na aus Ihrer Sicht.
478 (6)
479 Bw: Hm (2) na, ja.
480 Aw: 4
481 Bw: Ja, ich hätt auch @4 gsagt@
482 Cw: 5 (3)
483 Dw: @3@
484 Y1: Wie kommen Sie zu zu dem?
485 Dw: ∟ @(.)@
486 (6)
487 Dw: Weil so im Schulleben hats ja eigentlich keine Bedeutung wie ma vorher schon gsagt
488 haben (.) die
489 Cw: ∟ Ich glaub für die Schüler ist es wichtig, wie du gsagt hast, diese
490 Auflockerungsstunde zu haben. ich glaub die anderen Kollegen vorher oder nachher
491 Dw: ∟ Genau

492 Cw: könnten nicht so unterrichten, wenn Religion Stoff rein, ja die ( ) reintredrücken würde.
493 aso die profitieren allgemein, wenns den Schülern gut geht und sie eine gute Stunde gehabt
494 haben profitieren alle anderen Fächer, sie danken es einem nur nicht, ja, aber dies lebt von
495 Dw: ∟ Ja, und das sagen sie
496 Cw: diesen Auflockerungsfächern, sonst täten die Schüler zammbrechen.
497 Dw: ∟ Weil die Schüler sagen ja auch immer
498 Bw: ∟ Mhm
499 Cw: Ohne diese Fächer würdns es nicht packen.
500 Dw: ∟ Religion muss eine Erholungsstunde sein und wir wolln da nicht
501 Cw: ∟ Ja
502 Dw: wirklich was machn, wir wolln diskutiern und, (.) ja, aber s:o , wenns um Vermittlung von
503 Cw: ∟ Ja
504 Dw: Religion geht, glaub ich nicht, dass der Stellenwert sehr hoch is, ich versuchs immer
505 wieder, weil ich die B-Klassen hab, aso, Religion und ahm biblische Themen oder so in der
506 Kunstgeschichte, das geht aber dann auch erst dann in der 7., 8. (3) aber so, die sitzen nicht
507 im Religionsunterricht, weil sie was <u>lernen</u> wollen über unsere christliche Kultur;
508 Cw: Bissal vielleicht, aber @vielleicht (.) bissal@
509 Bw: ∟ Aso, wie ich herkommen bin, das da war ja das erste
510 Gespräch halt mitm Direktor wie ich mich vorgstellt hab und da hat er gsagt, aso das hat dazu
511 geführt 4, weil Sie haben gsagt, dass 1 (.) schlechteste, ja ähm, deswegen 4, was ich halt schon
512 Dw: ∟ Schlechteste
513 Bw: als relativ hoch ansehe @eigentlich@, weil der Direktor so gsagt hat, ja, an unserer
514 Schule, das hat einen sehr hohen Stellenwert, weil wir haben diese Religions-Ethik-Schiene
515 und dadurch ist hier Qualität auch in den Oberstufen durch die zweistündigen ahm Klassen,
516 was ja wirklich stimmt, wei in der anderen Schule is in der Oberstufe fast nichts mehr, wo die
517 Alternative die Freistunde is, aso das sehe ich schon, nur hab ich trotzdem dann gspürt, aha,
518 hier hat das <u>Qualität</u>, dann war ich gleich so inspiriert irgendwie und hab ma dacht in den
519 Ferien ich werde meine Sachen noch
520 Cw: ∟ @(4)@
521 Aw: ∟ @(4)@
522 Bw: anschaun und wow, das ist überhaupt im XXX ((Zahl)) Bezirk und hohe Qualität und ich
523 Cw: ∟ @(3)@
524 Bw: glaub so was, ja, das das is ein @Problem@ von mir, das ich sowas glaube und (.) ja, ich
525 Cw: ∟ Nach 10
526 Dienstjahren dann noch immer? @(3)@
527 Bw: weiß, ich denk mir das
528 Aw: ∟ Nein, aber sie hat diese Person das erste Mal
529 kennengelernt
530 Cw: ∟ Aso
531 Bw: ich glaub dann so Dinge, weil ich mir denk, okay, die Anforderungen, die jetzt an mich
532 Cw: ∟ @(3)@
533 Aw: ∟ °Hoitst as ()°
534 Bw: gestellt sind, denen möchte ich gerecht werden, bereite mich vor, komm da herein
535 Cw: ∟ @(.)@
536 Bw: mit ana, ja, da denkt ma sich, da hast du dann @wirklich so eine@ wie eine kleine Vision,
537 aber in der Realität merkst dann, geh bitte hättst gleich wissen können, ist eh nur Gerede alles,
538 Cw: ∟ @(.)@
539 Bw: so fühlt sich das dann an, aso, geh bit- @am besten wenn dir jetzt was sagt@, vergiss es
540 gleich, weil schau da das mal an, und meistens ist die Qualität sowas von
541 Aw: ∟ Ja
542 Cw: ∟ @(3)@
543 Bw: drunter von dem, was du dir da irgendwie denkst, aso ich fühl mich immer zu gut
544 vorbereitet, wie wenn du vorbereitet bist, möchtest ja das dann auch tun und dann merkst,
545 geht eh nicht, kommt einer rein, kommt wer raus, rennt, dauernd hinhärn, am besten du
546 machst, du denkst, es wird nur schaß, weil dann kann was Gutes kommen, ja? aber, am
547 Cw: ∟ @(2)@
548 Bw: besten, ja wirklich, das lernst du irgendwie, um dich dann davor zu schützen immer
549 Cw: ∟ @Ja, das ist die Strategie@ ∟ Ja
550 Bw: wieder gegen was anzurennen;
551 Aw: °Es läutet 10 nach halb, ( ) dass Sie wissen°

Während zunächst für *Dw* die Frage nicht eindeutig ist – sie fragt nach der Personengruppe, die mit der vom Interviewer gestellten Nachfrage in den Blick genommen werden soll und nennt drei Personengruppen (Direktion, SchülerInnen sowie Kolleginnen und Kollegen), jedoch nicht die Eltern –, ermutigt der Interviewer die Gruppe zu ihrer Einschätzung. Die Gruppe zögert mit ihrer Antwort und gibt Zahlenwerte an, ohne sie zu kommentieren. Auch nachdem der Interviewer bei den Mitgliedern der Gruppe nachfragt, wie sie zu dieser Entscheidung gekommen sind, ist Zurückhaltung erkennbar.

Als erste begründet *Cw* den von ihr genannten Zahlenwert, indem sie auf die nicht vorhandene Bedeutung von Religion im Schulleben verweist, die im Diskurs bereits genannt worden ist. *Dw* argumentiert mit Blick auf die Ausrichtung des Religionsunterrichts. Die Art und Weise, wie Religion an der Schule unterrichtet wird, hat sowohl Bedeutung für die SchülerInnen als auch für die anderen Kolleginnen und Kollegen. Für *Cw* liegt die Bedeutung des Religionsunterrichts in der Kompensation schulischer Belastungen der SchülerInnen und weniger in seiner inhaltlichen Ausrichtung. Als „Auflockerungsstunde" (490) neben anderen („von diesen Auflockerungsstunden", 494–496) hat er gleichermaßen für SchülerInnen, Kolleginnen und Kollegen und „alle anderen Fächer" (494) Bedeutung, da er sich positiv auf das Befinden der SchülerInnen auswirkt. Als solcher unterscheidet er sich von anderen Unterrichtsfächern. Es gibt keine extremen inhaltlichen Belastungen durch die Menge des Unterrichtsstoffs. Der Religionsunterricht ist eine notwendige Bedingung für andere Fächer, („dies lebt von diesen Auflockerungsfächern", 494–496) da er die schulischen Belastungen kompensiert, denen SchülerInnen ausgesetzt sind. Ansonsten würden sie „zammbrechen." (496) und den Druck „nicht packen." (499). Die Anerkennung dieser Funktion des Religionsunterrichts durch die Kolleginnen und Kollegen wird von *Cw* und *Dw* unterschiedlich wahrgenommen. Während für *Cw* eine solche nicht besteht („sie danken es einem nur nicht, ja,", 494), ist sie für *Dw* vorhanden („Ja, und das sagen sie", 495).

Der Religionsunterricht hat somit eine Bedeutung, die er nicht über sein inhaltliches Profil gewinnt. Dass er über seine Rolle als „Auflockerungsstunde" (490) von Bedeutung ist, begründet *Dw* anhand der Erwartungen der SchülerInnen. Das Profil des Religionsunterrichts korreliert mit den SchülerInnenerwartungen. Diese Erwartungen an den Religionsunterricht als „Erholungsstunde" (500) werden normativ dargestellt („muss eine Erholungsstunde sein", 500). SchülerInnen „wolln da nicht wirklich was machen" (500–502). Hingegen ist das Diskutieren gewünscht und bildet so eine Dimension der „Erholungsstunde" (500). Von diesem Profil unterscheidet *Dw* die „Vermittlung von Religion" (502–504) als Teil eines inhaltlich orientierten Religionsunterrichts. Ein inhaltlich orientierter Religionsunterricht verliert bei den Schülerinnen und Schülern an Attraktivität, auch wenn von *Dw* immer wieder versucht wurde, eine solche Ausrichtung durch eine Verschränkung von biblischen Themen und Kunstgeschichte einzubringen. Solche thematischen Verschränkungen stoßen an Grenzen, zumal sie „aber dann auch erst dann in der 7., 8." (506) möglich sind. Neben dieser Argumentation anhand der Schulstufe hält *Dw* die Erwartungen der SchülerInnen in negativer Weise fest. Bei ihnen besteht kein oder nur ein eingeschränktes (508) Interesse, etwas „über unsere christliche Kultur;" (507) zu lernen. Auch hier drückt sich eine Differenz zwischen den Erwartungen der SchülerInnen und dem inhaltlichen Profil des Religionsunterrichts aus. So besteht eine Inkongruenz zwischen einem inhaltlich anspruchsvollen Religionsun-

terricht, in dem etwas „über unsere christliche Kultur;“ (507) gelernt wird, und den Erwartungen der SchülerInnen, die sich den Religionsunterricht als „Erholungsstunde“ (500) wünschen. Die Attraktivität des Religionsunterrichts nimmt bei Schülerinnen und Schülern ab, wenn die „Vermittlung von Religion“ (502–504) zum Profil des Religionsunterrichts gezählt wird. Zudem zeigt sich hier erneut die Orientierung der Gruppe an anderen Personen (Fremdbestimmung), insofern das Profil des Religionsunterrichts aus der Perspektive der SchülerInnen dargestellt wird. Ein solches Profil steht jedoch quer zu den Erwartungen der Gruppe.

Auch in der Erzählung über *Bws* Arbeitsbeginn an dieser Schule können unterschiedliche Erwartungen an den Religionsunterricht rekonstruiert werden. Zunächst war *Bws* Vorstellung vom Religionsunterricht durch das Vorstellungsgespräch mit dem Schuldirektor beeinflusst und Grund für ihre hohe Bewertung des Religionsunterrichts, die sonst nicht so ausgefallen wäre. Da der Schuldirektor im Gespräch dem Religionsunterricht aufgrund des ebenfalls angebotenen Ethikunterrichts „einen sehr hohen Stellenwert“ (514) beimaß, war auch *Bws* Einschätzung dahingehend („hier hat das Qualität,“, 518). Die in Aussicht gestellte „Qualität“ (515) des Religionsunterrichts wird mit der konkreten Schule in Verbindung gebracht, insofern seine „Qualität“ (515) aufgrund organisatorischer Bedingungen (514–517) und des Schulstandortes (522) für *Bw* vielversprechend war. Dabei lässt sich eine Orientierung am Schuldirektor rekonstruieren, sodass sich *Bw* den „Anforderungen“ (531) entsprechend, „in den Ferien“ (518–519) vorbereitete (Fremdbestimmung). Die angekündigte „Qualität“ (515) entsprach jedoch nicht „der Realität“ (537). Die „kleine Vision“ (536) *Bws* wurde entzaubert und entpuppte sich als Illusion. Retrospektiv beurteilt *Bw* es als Leichtgläubigkeit, ihre Arbeit nach den Aussagen des Direktors auszurichten, was sich auch im Lachen *Cws* (520) und *Aws* (521) sowie in *Cws* rhetorischer Frage widerspiegelt, die auf die realitätsferne Einschätzung abzielt (525–526). Für *Bw* bestand eine Inkongruenz zwischen den eigenen Vorstellungen („kleine Vision“, 536) und den an sie gestellten Anforderungen „in der Realität“ (537), weil „meistens ist die Qualität sowas von drunter von dem, was du dir da irgendwie denkst“ (540–543). *Bws* Erzählung wird immer wieder durch *Cws* Lachen begleitet, womit die Differenz zwischen „Vision“ (536) und „Realität“ (537) unterstrichen wird. Die Realität ist bestimmt durch die niedrige Qualität des Unterrichts und durch das störende Verhalten der SchülerInnen („kommt einer rein, kommt wer raus, rennt, dauernd hinhärn“, 545). Das Aufdecken der Illusion ist für sie enttäuschend („ist eh nur Gerede alles“, 537) und veranlasst sie, ihre Erwartungen zu minimieren, sodass der Gedankengang „du denkst, es wird nur schaß, weil dann kann was Gutes kommen, ja?“ (546) zur hilfreichen Vorgangsweise wird. Ihre „Strategie@“ (549) hat zum Ziel, die bestehende Inkongruenz auszugleichen, ihre „kleine Vision“ (536) „der Realität“ (537) anzugleichen, um sich „davor zu schützen“ (548) und nicht frustriert zu werden. Abermals wird in *Bws* Erzählung die Belastung deutlich, Religion zu unterrichten, wenn eine Differenz zwischen den eigenen Zielvorstellungen und der Unterrichtspraxis besteht. Deutlich wird eine Differenz zwischen den eigenen Zielperspektiven und denen, die durch den Direktor vermittelt wurden.

Nachdem *Aw* den Interviewer über die verbleibende Zeit informiert (551) hat, führt *Dw* ein weiteres Belastungsmoment an (Religion unterrichten II, 552–583):

552 Dw: Na ich find das einfach so frustrierend, wenn ich jedes Jahr zu den heiligen Zeiten,
553 Bw: ∟ @(.)@
554 Dw: was weiß ich Advent mach und Fastenzeit und und mir kommt vor, ich mach das
555 Cw: ∟ @(2)@
556 Dw: jedes Jahr in jeder Klasse immer wieder und sie schauen mich trotzdem an, als hätten sie
557 das nie gehört, und wirklich simple, banale Dinge wissen sie dann nicht und ich find das
558 einfach frustrierend, da ist nichts, wo du aufbauen kannst. (.) ich nehm an, das is, was du
559 meinst, oder?
560 Bw: ∟ Ich mein, wie sollts auch gehn, du würdest es ihnen in den schönsten Möglichkeiten
561 schildern, was es bedeuten kann, dann gehen sie in eine Pfarre im glücklichsten Fall, um das
562 einmal erleben zu @wolln, erleben so vielleicht das Gegenteil@, aso es passt ja auch nicht
563 Dw: ∟ Mhm
564 Bw: dann in die in das Umfeld hinein, aso wo müssten sie hingehen, dass sie das wirklich so
565 erleben, dass das was Schönes, Bereicherndes, fürs eigene Leben Relevantes is? und wenns
566 das nicht gibt, weder in den Familien noch in einer Pfarre, dann sollen wir das vermitteln
567 können? aso ich möchte ihnen ja nicht einmal was erzählen, was sie dann nicht
568 Dw: ∟ Mhm
569 Bw: finden. aso, @oder was i selber nimma find@
570 Dw: Na es gibt schon immer wieder Schüler, die von die vom Land kommen und dann dort ein
571 sehr reges Pfarrleben haben, un- und die sind eigentlich schon meistens positiv. gibt natürlich
572 auch andere, aber. die aus ländlichen Gebieten kommen, die haben, erfahrn das schon
573 irgendwie.
574 Bw: ∟ Mhm
575 Cw: Und da ist alles 10 Jahre später dann
576 Dw: ∟ Ja, ja, offensichtlich
577 Bw: @(.)@
578 Cw: Vielleicht solltest nach @Niederösterreich@ gehen, da hast du noch 10 Jahre Idylle
579 Bw: ∟ Nein, da
580 komm ich her, da @sind alle katholisch, das war noch schlimmer@
581 Dw: ∟ @(3)@
582 Cw: ∟ @Schlimm, ja entsetzlich, gei@
583 (4)

Auch bei *Dw* lässt sich Differenzerfahrung im Religionsunterricht als Grund für Frustration rekonstruieren. Wenn beim wiederholten Unterrichten ein und derselben Themen – dabei nennt sie die geprägten Zeiten der Advents- und Fastenzeit – bei Schülerinnen und Schülern kein Lernzuwachs zu erkennen ist, so ist dies für *Dw* „frustrierend“ (552), da ihre Erwartungen enttäuscht werden. Während *Dw* „immer wieder“ (556) in jeder Klasse bestimmte Inhalte unterrichtet, bleibt der erwartete Lerneffekt bei den Schülerinnen und Schülern vollkommen aus, so „als hätten sie das nie gehört, und wirklich simple, banale Dinge wissen sie dann nicht“ (556–557). Die Schwierigkeit, Religion zu unterrichten kann aufgrund der Differenz zwischen den durch das unterrichtliche Handeln erwarteten Lerneffekten und ihrem Ausbleiben rekonstruiert werden. Für *Dw* ist dadurch ein vertieftes Arbeiten nicht möglich, was für sie „einfach frustrierend“ (558) ist. Die im Diskurs immer wieder angesprochenen Differenzerfahrungen ziehen sich fort. Für *Bw* existieren solche auch zwischen idealisierter und gelebter Religion. Während die idealisierte Religion im Religionsunterricht durch Superlative als herausragend dargestellt wird („in den schönsten Möglichkeiten“, 560), was „im glücklichsten Fall“ (561) zum Kennenlernen einer Pfarre anregt, unterscheidet sich die gelebte Religion in den Pfarren fundamental von der idealisierten Religion. Im Modus einer rhetorischen Frage fragt *Bw* nach einem Ort, an dem diese Differenz nicht besteht, an dem „was Schönes, Bereicherndes, fürs eigene Leben Relevantes is?“ (565). Einen solchen Ort gibt es nicht. Folglich möchte sie eine idealisierte Religion nicht in dieser Weise lehren, da sie nicht der Realität entspricht.

Während *Bw* von einer Differenz zwischen idealisierter und gelebter Religion in der Pfarre spricht, unterscheidet *Dw* die SchülerInnenschaft nach ihrer Herkunft. Für sie haben SchülerInnen vom Land Kontakt zum Pfarrleben („gibt natürlich auch andere, aber, die aus ländlichen Gebieten kommen", 571–572), sodass die von *Bw* geschilderte Differenz bei diesen nicht besteht. *Cw* bestätigt die Differenz zwischen Schülerinnen und Schülern vom Land und aus der Stadt – wobei die Stadt nicht explizit genannt wird – und hält eine Ungleichzeitigkeit der religiösen Sozialisation der SchülerInnen nach ihrer Herkunft fest (575). SchülerInnen vom Land haben eine Verbindung zum Pfarrleben, die positiv konnotiert und als „Idylle" (578) beschrieben wird, auch wenn sie nach zehn Jahren nicht mehr vorhanden ist, womit die derzeitige Differenz zwischen Stadt und Land eingeebnet wird. *Cw* empfiehlt *Bw* aufs Land zu gehen, um der beklagten wenig bzw. nicht vorhandenen religiösen Sozialisation der SchülerInnen zu entgehen, wodurch sich die Differenz in Kongruenz auflösen sollte. Dies wird jedoch von *Bw* mit dem Hinweis abgelehnt, dass sie vom Land komme und dort die katholische Homogenität vergleichsweise „noch schlimmer@" (580) sei („da @sind alle katholisch, das war noch schlimmer@", 580).

Religionsunterricht für alle

Am Ende des Diskurses stellt der Interviewer eine exmanente Frage an die Gruppe. Er fragt nach dem Mehrwert eines gemeinsam von Kirchen und Religionsgemeinschaften verantworteten Religionsunterrichts für alle für die Schule (Religionsunterricht für alle, 584–624):

584 Y1: Was kann Ihre Schule von einem Religionsunterricht für alle gewinnen, der von Kirchen
585 und Religionsgesellschaften gemeinsam verantwortet wird?
586 Aw: Wie bitte? noch einmal (.) langsamer
587 Bw: ∟ @(3)@
588 Cw: ∟ Aso islamisch, evangelisch, orthodox, katholisch sollen
589 gemeinsam einen Religionsunterricht machen,
590 Y1: Religionsunterricht für alle, gemeinsam von den Kirchen und den Religionsgesellschaften
591 verantwortet. (2)
592 Aw: Das heißt, das is so eine Idee, das könnte sein. was wäre dann hier?
593 Y1: Ja
594 Aw: Was wäre hier der Vorteil, oder wie?
595 Y1: Was denken Sie darüber?
596 Dw: ((schnaufen))
597 Aw: Aso, besser als gar keiner.
598 Bw: ∟ Also ich, ich könnts mir als Bereicherung vorstellen, weil bis an der anderen Schule,
599 wo eine große ähm religiöse Vielfalt war ich das immer als sehr blöd erlebt hab, ich darf nur
600 die katholischen nehmen oft sind die anderen viel interessierter, manchmal hat sich ein
601 Aw: ∟ Mhm
602 Bw: muslimisches Mädchen ähm einfach geweigert zu gehen, wo ich mir dacht hab, ja, dann,
603 freut mich freuts ja eigentlich eh, ich darfs aber wieder nicht, ja, aber das warn dann echt sehr
604 bereichernde Stunden, weil die aus einem anderen aus einem anderen Glaubenshorizont ihre
605 Dinge einbringen und dann das sehr, das wär sehr fruchtbringend glaub ich für alle und
606 @glaub ich@ anders, hats wenig Zukunft denk ich sogar. weil jeder Religion ah is schon so
607 Aw: ∟ Ja
608 Bw: so irgendwie im Eck, dass jeder jetzt noch einzeln seine Religion, das das wird so eine
609 Aw: ∟ Ja
610 Bw: Sonderstellung, die dann nur mehr mit, ich weiß nicht was hast du eigentlich? ja, ich
611 Aw: ∟ Genau ∟ Ja
612 Bw: glaub, dieses Gemeinsame würd schon auf ( )

613 Aw: ⌊ Ich glaub, dass auch die Jugendlichen eher so sind,
614 dass sie sagen, wir glauben alle, oder immer wieder hör ichs von meinen Schülern, glauben ja
615 letztlich eh alle an einen Gott und sie kommen da sogar mit dem Gedanken, na ja, die haben
616 Dw: ⌊ Hm mhm
617 Aw: halt, der hat halt immer nur einen anderen Namen und insofern, wär das sogar
618 völkerverbindend und vielleicht sogar auch, ja, nach außen hin, ahm, dass sich das, dass sich
619 Bw: ⌊ Mhm ⌊ Ja
620 Y1: ⌊ Mhm
621 Aw: dann, das Verstehen verstärkt auf der Straße
622 Dw: ⌊ Mhm
623 Y1: ⌊ Mhm
624 Bw: Ja

Zunächst versteht *Aw* die Frage nicht und bittet den Interviewer, sie zu wiederholen. Nach einer Erläuterung der Frage durch *Cw* – sie nennt die gemeinsame religionsunterrichtliche Tätigkeit von vier Religionsbekenntnissen („islamisch, evangelisch, orthodox, katholisch", 588) – und den Interviewer, stellt *Aw* erneut und mehrmals Nachfragen und klassifiziert dabei die in der Themeninitiierung genannte Organisationsform des Religionsunterrichts als „so eine Idee," (592). In ihren mehrmaligen Nachfragen wird der Wunsch nach präziseren Fragen erkennbar. Die im Diskurs bereits herausgearbeitete Orientierung der Gruppe an anderen Personen (Fremdbestimmung) zeigt sich nun auch in dieser Sequenz, indem *Aw* vom Interviewer eine präzise Frage einfordert. Der Interviewer kommt dieser Aufforderung nicht nach und lässt den Diskursimpuls offen.

Im Folgenden lässt sich das Unverständnis rekonstruieren, das dem konfessionell getrennten Religionsunterricht entgegengebracht wird, bei gleichzeitiger Akzeptanz eines gemeinsam verantworteten Religionsunterrichts für alle, auch wenn dieser für *Aw* nicht das Optimum darstellt. Während *Aw* im Modus eines Vergleichs einen solcherweise organisierten Religionsunterricht zwar positiv bewertet – der Vergleichspunkt ist „gar keiner" (597) –, ist er für sie keine optimale Form. Gleichzeitig bewertet auch *Bw* einen solchen Religionsunterricht positiv und bezeichnet dabei seinen Mehrwert als „Bereicherung" (598). *Bw* führt eine mehrfache Argumentation an, in der die Randposition des konfessionell getrennten Religionsunterrichts erkennbar wird. Ihre Begründung beruht auf Erfahrungen an einer „anderen Schule, wo eine große ähm religiöse Vielfalt war" (598–599). Die religiöse Vielfalt bildet somit den Kontext, in dem *Bw* die Regelung zur Teilnahme an einem getrennten Religionsunterricht „immer als sehr blöd erlebt" (599) hat. Religiöse Differenz selbst bereichert den Religionsunterricht und ist von allgemeiner Bedeutung („fruchtbringend glaub ich für alle", 605). Den Mehrwert dieser Form des Religionsunterrichts sieht *Bw* in einer größeren Motivation der „anderen" (600), wodurch der Religionsunterricht eine Aufwertung erfährt. Als Beispiel führt *Bw* „ein muslimisches Mädchen" (600–602) an. An ihm wird einerseits die von *Bw* als einschränkend empfundene Regelung („geweigert", 602) deutlich, andererseits das Positive eines solch organisierten Religionsunterrichts. Neben dieser didaktischen Begründung führt *Bw* auch eine organisatorische an. Dem gegenwärtigen Religionsunterricht wird „wenig Zukunft" (606) zugeschrieben, da mit der Randposition von Religion („so irgendwie im Eck", 608) die einzelnen Formen des konfessionellen Religionsunterrichts „so eine Sonderstellung" (608–610) einnehmen. Eine solche Randposition des Religionsunterrichts mit seinen ausdifferenzierten Formen führt zu Unverständnis bei anderen Personen („ich weiß nicht, was hast du eigentlich?", 610), was die Randposition noch einmal

verstärkt. Als Kontrast zu dieser den negativen Gegenhorizont bildenden Position des Religionsunterrichts wird ein positiver Horizont aufgespannt. Die vom Interviewer eingebrachte Organisationsform des Religionsunterrichts stellt als „dieses Gemeinsame" (612) eine Alternative dar. Gemeinsames wird in den Vordergrund gerückt. Dabei wird von der SchülerInnenperspektive aus argumentiert. So besteht für *Aw* ein gemeinsamer Gottesglaube, der von den Religionen lediglich begrifflich differenziert wird. Die Position des Religionsunterrichts gewinnt durch die Dimension des Gemeinsamen eine herausragende Bedeutung, insofern ein gemeinsamer Religionsunterricht „sogar völkerverbindend" (617–618) sei. Während der konfessionell getrennte Religionsunterricht Unverständnis erntet (608–610), erfährt der Religionsunterricht durch die Dimension des Gemeinsamen allgemeines „Verstehen" (621) bei den Menschen „auf der Straße" (621).

Auch bei *Dw* lässt sich die positive Sicht des Gemeinsamen im religiösen Bereich rekonstruieren (Religionsunterricht für alle, 625–703):

625 Dw: Aso, ich kooperier eh sehr viel mit dem evangelischen Kollegen, weil wir teilen uns den
626 Raum zum Unterrichten und wir machen oft was gemeinsam und das ist schon ganz
627 interessant (.) und ich hab da nie was Trennendes erlebt oder so, sondern eben ganz im
628 Gegenteil
629 Bw: ⌊ Ja
630 Cw: ⌊ Aso jet- zum zum
631 Evangelischen nicht, aber zum Islamisch schon, aso, wenn meine Schülerin sagt, sie geht jetzt
632 Aw: ⌊ Wobei Evangelischen, so ( ) ja
633 Cw: statt Religion zum Imam, sag i hoit, nein, das kann i dir jetzt nicht erlauben, kaunst ja ned
634 irgendwo hin, geht nicht, ja, aso, es scheitert wohl an Konkordat und am Religionsgesetz und
635 Dw: ⌊ ((schnaufend))
636 Cw: ich glaub, dass die katholische Kirche sagt, dass jetzt ein islamischer @Religionslehrer
637 katholische ahm@
638 Dw: ⌊ Aber warum sollte die nicht?
639 Aw: ⌊ Aber ich f-, es geht ja, aber es geht ja
640 Dw: ⌊ Ja, ja
641 Cw: ⌊ Ja
642 Aw: darum, dass, ob wir das, ob wir uns das vorstellen können, na? ob du dir das vorstellen
643 kannst?
644 Cw: ⌊ Ahm einen gemeinsamen mit allen, ja,
645 ahm (.) ahm
646 Bw: ⌊ Aso von
647 Gesetzes, oder wir dürfen ja nicht einmal gemeinsam wirklich beten nach diesen Richtlinien,
648 Cw: ⌊ Wir dürfen nicht, nein, nein dürf ma nicht
649 Bw: die ich völlig absurd finde, aso tut mir leid, aber ich find das wirklich absurd, es wird
650 Aw: ⌊ Ja
651 Bw: zwar immer damit argumentiert, ja, man darf sein Eigenes, glaub ich, nicht verraten und
652 grade den Unterschied musst du anerkennen, damit du dem Anderen nicht Unrecht tust, aber i
653 mein, wenn wir nicht einmal eine gemeinsame Sprache finden, aso, dann kann ich ja auch
654 nicht, dann könnt ich auch nie in einer Beziehung leben mit einem Mann, der nicht auch ein
655 Katholik ist, wei dann finden wir uns vielleicht nicht, aso, wir finden uns doch, wenn wir es
656 Cw: ⌊ @(.)@ (.) als Religionslehrer tät ich dir das
657 auch raten, ja
658 Bw: nicht schaffen uns zu finden und auch gemeinsam beten zu können, ohne was zu verraten,
659 Cw: ⌊ @(3)@ nichts anderes zu finden
660 @(5)@
661 Bw: aso das wär, das is für mich kein Weg; (.) der lebbar is
662 Cw: ⌊ Ah tschuldigung
663 Dw: Aber da ziehst du, wenn du das jetzt so sagst die Konsequenz und verlässt halt die
664 Cw: ⌊ Ja
665 Dw: Kirche, wenn die Liebe zu einem anderen stärker is, oder
666 Cw: ⌊ Na ja, ich mein, es machen viele ja

667 Dw: ⌊ Na, eh, das ist dann wieder
668 Cw: auch, na, es treten ja eh jedes Jahr 50.000 Leute aus und das entspricht ja der Realität
669 Dw: ⌊ Ja, aber
670 das ist dann das Grab, das sich die Kirche mit solchen Regeln selber schaufelt
671 Cw: ⌊ Ja
672 Bw: ⌊ Mhm (.) und
673 nebenbei, @während sie sich@ das schaufelt, geht ja sogar schon das verloren, is mein
674 Eindruck, in Anschluss an deins, wei sie sagen ja, f-, aso beim, ich hab das erlebt, die
675 ⌊ ((Schulglocke beginnt zu läuten))
676 Bw: sagn, dann nicht mal die Schüler, aso es glauben ja eh alle an einen Gott, sondern das
677 verlagert sich in Richtung Universum, ja, es is das Universum, und dann komm ich mit
678 ⌊ ((Schulglocke läutet nicht mehr))
679 Aw: ⌊ Ja
680 Bw: einem Moment, aso, da gibt's den personalen Gottesbegriff und dann gibt's diesen
681 apersonalen und allein diese Dualität, ja, warum muss ma das überhaupt trennen, kann ich das
682 Universum auch persönlich erlebbar werden, aso ich ich komm mit diesem künstlich
683 Aw: ⌊ Mhm
684 Bw: herbeigeführten, ah das ist ja so wichtig, der personale Gott, da kommst dann auch nicht
685 Aw: ⌊ Mhm
686 Bw: mehr weiter. da habns das nämlich gsagt und ich find das berechtigt, man kann auch zu
687 Aw: ⌊ Mhm
688 Bw: einem ahm zu einem Universum, so einem Allgemeinen eine durchaus persönliche
689 Aw: ⌊ Ja (.) ja, ja
690 Bw: Beziehung aufz-aufbauen, die ich dann auch respektieren will auch, und nicht sagen muss,
691 Aw: ⌊ Mhm, mhm, mhm
692 Bw: na Moment, das is ja nicht der personale Gott, ja, es kann auch da erfahren werden und
693 Aw: ⌊ Mhm ⌊ Mhm, mhm
694 Bw das is ja schon wieder einen Schritt weiter @was was meiner Meinung@ nach die Kirche,
695 die hinkt nach und je länger sie nachhinkt, desto mehr geht da verloren, wei das immer
696 Dw: ⌊ Mhm
697 Bw: weitergeht, ja und wir sind mittlerweile bei diesem, ja Universum, eine spirituelle
698 Möglichkeit jenseits von konfessionellen Unterschieden und religiösen, aso, auch das
699 Interreligiöse, das müsste schon längst stärker da sein, die Frage ist halt wie, ja, aber das wär
700 sicher ein Ansatz gwesn, ahm gewesen @ich weiß nicht@ obs obs noch ahm überhaupt Zeit is
701 dafür
702 (5)
703 Bw: °Ja,°

Dw nennt die häufige Zusammenarbeit mit dem evangelischen Religionslehrer, die sie mit der gemeinsamen Raumnutzung begründet und als „schon ganz interessant" (626–627) beschreibt. „Trennendes" (627) wird ausgeschlossen, Gemeinsames wird herausgestrichen. Die Polarität von Trennendem und Gemeinsamem wird von *Cw* weitergesponnen. Während auch für sie Gemeinsames mit dem evangelischen Religionslehrer besteht, ist Trennendes „aber zum Islamisch schon" (631) vorhanden. „Islamisch" (631) – verbunden mit „Imam" (633) – ist keine gleichwertige Alternative zum katholischen Religionsunterricht, was in der Gegenüberstellung von schulischem Religionsunterricht und Moschee erkennbar wird („statt Religion zum Imam", 633). Indem *Cw* unterschiedliche Institutionen anführt – Religionsunterricht als Unterrichtsgegenstand der Schule auf der einen Seite, den Imam als Teil der Moschee auf der anderen Seite –, unterstreicht sie die nicht vorhandene Alternative und Ebenbürtigkeit zum derzeitigen Religionsunterricht. Die Moschee ist für sie kein alternativer Lernort zum schulischen Religionsunterricht, folglich ist der katholische Religionsunterricht durch die fehlende Ebenbürtigkeit auf islamischer Seite durch einen gemeinsam verantworteten Religionsunterricht nicht zu ersetzen („kaunst ja ned irgendwo hin", 633–634). Während *Dw Cws* Argument in Frage stellt, fokussiert *Aw* erneut auf die Frage und möchte von *Cw* wissen, ob sie sich persönlich eine solche Organisationsform des Religionsunterrichts

vorstellen könne. *Aws* Einlenkung lässt ein weiteres Mal die Orientierung an anderen Personen (Fremdbestimmung) erkennen, insofern auf die Frage des Interviewers verwiesen wird, an der sich *Cw* abzuarbeiten habe. Auch in *Bws* Aussage wird diese Orientierung erkennbar, da sie nun auf den einschränkenden Charakter von Gesetzen und Richtlinien verweist. Diese sind konträr zu ihren eigenen Vorstellungen („die ich völlig absurd finde, aso tut mir leid, aber ich find das wirklich absurd“, 649). Indem *Bw* eine zu ihrer eigenen Vorstellung gegenteilige Position zitiert, wird der negative Gegenhorizont erkennbar, der sich unter dem Vorwand, dem Anderen gerecht zu werden, durch Hervorhebung der Unterschiede und Ausblendung des Gemeinsamen auszeichnet.

Für *Bw* ist das Gebet Grundlage für Gemeinsames („gemeinsame Sprache“, 653). Als vergleichbares Beispiel nennt sie die Beziehung zu einem Mann. Auch in einer Beziehung zu einem Mann, der nichtkatholisch ist, sei die „gemeinsame Sprache“ (653) essentiell. Gemeinsames ist auch angesichts religiöser Differenz möglich, ohne dem anderen Unrecht zu tun („ohne was zu verraten“ 658). *Bw* empfindet die Vorgaben der Kirche für die Begegnung mit Menschen anderen Bekenntnisses als einschränkend, da es durch das nicht erlaubte gemeinsame Gebet keine Basis für Gemeinsames gibt. Insofern lässt sich abermals *Bws* auf Inkongruenz beruhendes distanziertes Verhältnis zu den Regeln der Kirche erkennen, die nicht mit ihren Vorstellungen vereinbar sind, wie Beziehung zu Anderen oder zu einem nichtkatholischen Mann gelebt werden kann, da sie das Trennende aufgrund religiöser Verschiedenheit betonen und so Gemeinsames verhindern. *Cw* erteilt *Bw* den Rat, sich „als Religionslehrer“ (656) an die kirchlichen Vorschriften zu halten. In diesem Rat ist eine Orientierung an Anderen zu erkennen (Fremdbestimmung), da er an den kirchlichen Vorschriften Maß nimmt. Dies drückt sich auch in *Cws* Lachen aus und in ihrer Entschuldigung, die die Unangemessenheit von *Bws* Schilderung in Bezug auf kirchliche Vorschriften verdeutlicht. Auch wenn solche Vorschriften vorhanden sind, besteht eine Differenz zwischen ihnen und der „Realität“ (668), der Lebenswirklichkeit der Menschen, was sich in den Abmeldezahlen der katholischen Kirche bemerkbar macht. Indem die Kirche mit ihren Vorschriften die Differenz zur „Realität“ (668) aufrechterhält, verhält sie sich selbstzerstörerisch. Hier drückt sich die derzeitige Unvereinbarkeit ihrer Vorschriften mit den Lebenswirklichkeiten aus.

Zudem besteht eine Diskrepanz zwischen der Lehrmeinung der Kirche und den Einstellungen der SchülerInnen. Nicht nur vertreten SchülerInnen einen allgemeinen Gottesglauben, bei dem alle de facto an einen Gott glauben (613–617), *Bw* stellt auch eine Verschiebung des Gottesbegriffs „in Richtung Universum“ (677) fest. Während die Kirche an einem personalen Gottesbild festhält, folgt *Bw*, für die eine persönliche Beziehung „auch zu einem ahm zu einem Universum, so einem Allgemeinen“ (688) möglich ist, den Argumentationen ihrer SchülerInnen, mit denen eine klare Unterscheidung zwischen personalem und apersonalem Gottesbegriff ohnehin „künstlich“ (682) und argumentativ nicht durchzuhalten ist. Auch hier wird die kirchliche Lehrmeinung als einengend und sich gegen das Gemeinsame richtend betrachtet. Denn der Gottesbegriff der SchülerInnen als Universum hat für *Bw* das Potential, „jenseits von konfessionellen Unterschieden und religiösen“ (698) Gemeinsames möglich zu machen, zumal „das Interreligiöse“ (698–699) geboten überfällig sei. Die kirchliche Lehrmeinung stehe einem solchen Vorhaben aber entgegen.

Die Diskrepanz zwischen den Vorschriften und Lehrmeinungen der Kirche auf der einen Seite und der „Realität" (668) auf der anderen ist umfassend und betrifft mehrere Bereiche: das gemeinsame Beten, die Beziehung zu einem Mann, der nichtkatholisch ist, den Gottesbegriff. Kirche wird mit ihren Vorschriften und Lehrmeinungen als einschränkend empfunden. Die kirchliche Entwicklung entspricht nicht den Lebenswelten der Menschen. Werden von der Kirche keine Schritte unternommen, zunehmende Kongruenz mit der „Realität" (668) zu schaffen, so „hinkt [sie] nach und je länger sie nachhinkt, desto mehr geht da verloren" (695).

3.4 Gruppe Schulgemeinschaftsausschuss (SGA/ORG)

3.4.1 Kontaktaufnahme

Im Anschluss an das erste Telefonat mit der Religionslehrerin *Aw* rief der Studienautor den Schulleiter *Qm* an und erhielt von ihm die Erlaubnis für das Forschungsprojekt an dieser Schule. Die Gruppendiskussion sollte im Anschluss an eine SGA-Sitzung durchgeführt werden, um den Gruppenmitgliedern einen zusätzlichen Termin zu ersparen.

Eineinhalb Monate nach der Gruppendiskussion mit der RL-Gruppe dieser Schule rief der Autor den Schulleiter *Qm* erneut an, um einen Termin mit dem SGA zu vereinbaren und erfuhr bei dieser Gelegenheit, dass das nächste Treffen des SGA zu einem Zeitpunkt stattfinden würde, an dem der Verfasser aufgrund eines Dienstaufenthalts im Ausland nicht anwesend sein konnte – ein Umstand, den der Studienautor dem Schulleiter bereits in einer früheren E-Mail mitgeteilt hatte. Eine Terminänderung kam für *Qm* nicht in Betracht, da sich das Schuljahr bereits dem Ende zuneigte und es u. a. aufgrund der Matura keine freien Termine mehr gab. *Qm* selbst brachte den Autor auf die Idee, dass eine andere Person die Erhebung durchführen könnte. Auf Anfrage des Verfassers erklärte sich eine Kollegin vom Institut für Praktische Theologie der Universität Wien bereit, diese Aufgabe zu übernehmen. *Qm* wurde dieser Lösungsvorschlag unterbreitet, den er ohne Einschränkungen begrüßte.

3.4.2 Zur Situation der Gruppendiskussion

Die Gruppendiskussion fand drei Wochen nach der telefonischen Terminvereinbarung statt. Die Interviewerin wurde von *Qm* gebeten, nachmittags vor der Bibliothek zu warten, wo die Gruppendiskussion stattfinden sollte. Dort holte er sie ab und zeigte ihr jenen Teilbereich der Bibliothek, wo die SGA-Sitzung stattfinden würde, bei der es sich um die letzte Sitzung in diesem Schuljahr handelte. *Qm* informierte die Interviewerin darüber, dass der Beginn der Sitzung verschoben worden war. Sie sollte nun eine Stunde später als vereinbart beginnen. Während die Interviewerin das technische Equipment für die Erhebung aufbaute, war *Qm* mit einigen Schülerinnen und Schülern in einem anderen Teil der Bibliothek anwesend, die sich in einer Arbeitsgemeinschaft auf die mündliche Matura vorbereiteten.

Zuerst trafen die Vertreterinnen der SchülerInnschaft ein, nach und nach auch die anderen Mitglieder des SGA. Bevor diese anwesend waren, redeten die beiden

Schülerinnen miteinander über den Religionsunterricht. Genaueres konnte nicht wahrgenommen werden. Die Mitglieder des Ausschusses waren über die Anwesenheit der Interviewerin durch *Qm* nicht informiert worden, sodass die Kollegin des Studienautors das Forschungsvorhaben kurz vorstellte. Ihr wurde angeboten, die Gruppendiskussion entweder vor oder nach der SGA-Sitzung durchzuführen. Sie entschied sich, die Erhebung nach der Sitzung anzusetzen. Während der zwanzigminütigen Sitzung, in der Organisatorisches für das kommende Schuljahr besprochen und beschlossen wurde, war die Interviewerin anwesend. Danach fand die Gruppendiskussion statt.

Während der Diskussion verließ *Qm* zwei Mal den Raum. Einmal wurde er von einer Person hinausgebeten, die etwas mit ihm besprechen wollte. Obwohl er nicht immer anwesend war, beteiligte *Qm* sich rege am Diskurs. Im Engagement der Gruppenmitglieder, sich in den Diskurs einzubringen, gab es keine nennenswerten Unterschiede zwischen der SGA-Sitzung und der Erhebung. Die gesamte Gruppendiskussion dauerte etwa 50 Minuten. Anschließend verabschiedeten sich die Mitglieder voneinander sowie von der Interviewerin und gingen alsbald auseinander.

3.4.3 Weitere Informationen zu den Diskussionsteilnehmerinnen und -teilnehmern

An der Gruppendiskussion nahmen neun Personen teil: drei Elternvertreterinnen (*Tw*, *Ww* und *Zw*), zwei Schülerinnen (*Sw* und *Vw*), zwei Lehrerinnen (*Rw* und *Xw*), ein Lehrer (*Um*) und der Schulleiter (*Qm*). Sämtliche Elternvertreterinnen waren Anfang 50 und zum Erhebungszeitpunkt ein bis vier Jahre im SGA. Die beiden Schülerinnen waren seit einem Schuljahr Mitglieder des SGA, besuchten die elfte Schulstufe und waren 17 bzw. 18 Jahre alt. Die Vertreterinnen und der Vertreter der LehrerInnen im SGA sowie der Schulleiter waren zwischen 40 und 60 Jahren alt und jeweils seit 20 bis 40 Jahren im Schuldienst. Nahezu alle waren ebenso lange an dieser Schule tätig und seit 15 bis 20 Jahren – teilweise mit Unterbrechung – Mitglied im Ausschuss. Ihre Unterrichtsfächer umfassten u. a. Ethik, Fremdsprachen und Naturwissenschaften. Alle LehrerInnen hatten eine volle Lehrverpflichtung und unterrichteten ausschließlich an dieser Schule.

3.4.4 Diskursbeschreibung

Insel der Seligen I

In mehreren Anläufen initiiert die Interviewerin ein neues Thema. Nachdem die Eingangsfrage als abgeschlossen gilt („Dann“, 108), stellt sie der Gruppe eine neue Frage. Dabei umreißt sie das Thema der Forschungsarbeit und setzt erzählgenerative Impulse. Zum einen fragt sie nach einer in Erinnerung gebliebenen Situation, in der „Religion besonders zum Thema an dieser Schule geworden ist?“ (110–111), zum anderen wird die Frage von „Religion im Alltag an dieser Schule“ (111–112) in den Blick genommen. Gleich zu Beginn des Diskurses wird Religion als Problemfeld erkennbar, insofern sie mit den Missbrauchsfällen in Verbindung gebracht wird (Insel der Seligen I, 108–126):

108 Y2: Dann komm ich zu meinem zweiten, zu meiner zweiten Frage, oder meinem, meiner
109 zweiten Bitte, ahm, es geht in dem Projekt ja auch ganz stark darum um die Situation des
110 Religionsunterrichts in der Großstadt Wien, fällt Ihnen eine Situation ein, wo bei Religion
111 besonders zum Thema an dieser Schule geworden ist? oder wie kommt Religion im
112 Alltag an dieser Schule vor? aso diese beiden Denkrichtungen.
113 (3)
114 Vw: Hm
115 Y2: Kommt sie vor?
116 Um: Na wie Mi- Missbrauchsfälle woarn.
117 Y2: └ Mhm
118 Qm: Ois Thema
119 Rw: └ Als Thema, ja
120 Um: Ja, ja
121 Rw: Ja, aber nicht, also
122 Vw: └ Es war in keiner @(2)@
123 Qm: └ Gott sei Dank
124 Zw: └Gott sei Dank
125 Rw: @Wir haben nichts damit zu tun@
126 Qm: └ Wir haben überhaupt nichts damit zu tun. hobts ihr wos? foit eich wos ein dazu?

Die Gruppe steigt nicht sofort auf die Impulse der Interviewerin ein. Zunächst macht sich Zurückhaltung breit. Die Interviewerin reagiert darauf mit einem weiteren Impuls und rollt so das Thema neu auf. Dabei stellt sie die grundsätzliche Frage, ob Religion an der Schule vorkommt (115) und evoziert damit Gesprächsbeiträge. Mit der umgangssprachlichen Interjektion „Na" (116) knüpft *Um* an die Frage der Interviewerin an und eröffnet eine Proposition. Mit einem Beispiel aus der Vergangenheit (das umgangssprachliche „woarn.", 116, ist temporal im Sinn von „als" zu verstehen) führt er die „Missbrauchsfälle" (116) an, die sowohl *Qm* als auch *Rw* „Ois Thema" (118 sowie 119) an der Schule konkretisieren. Mit dieser Bestimmung ist *Um* einverstanden und validiert sie (120). *Rw* möchte zwar das Thema der „Missbrauchsfällte" (116) weiter abgrenzen und setzt mit einer Erklärung an („also", 121), die sie jedoch nicht fortführt. Auch *Vw* knüpft im Modus der Abgrenzung an das von *Rw* Gesagte an („Es war in keiner @(2)@", 122) und führt ihre Aussage ebenso wenig weiter aus. Sodann validieren *Qm* und *Zw* diese fragmentarischen Aussagen mit „Gott sei Dank" (123–124). Obwohl keine näheren Angaben gemacht werden und Aussagen fragmentarisch bleiben, dokumentiert sich ein gemeinsamer Erfahrungshorizont. Die Gruppenmitglieder verstehen einander, ohne alles im Detail sagen zu müssen. Vielmehr ergänzen sie sich in ihren Redebeiträgen. Dadurch dass die Gruppe die Thematisierung von Religion im Modus der Abgrenzung bespricht, ist eine Distanzierung erkennbar. Diese Distanzierung wird auch bei *Rw* ersichtlich, indem sie zwischen „Wir" (125) und den Missbrauchsfällen unterscheidet („damit", 125). Es bestehe keine Verbindung zwischen diesen beiden. *Qm* stimmt dieser Gegenüberstellung zu und sieht darin ebenfalls „überhaupt" (126) keinen Zusammenhang. Zugleich führt er eine rituelle Konklusion im Modus der Metakommunikation ein. Mit dieser ist für ihn das Thema „Missbrauchsfälle" (116) abgeschlossen, womit sich ein weiteres Mal die Distanzierung der Gruppe zu diesem Themenbereich rekonstruieren lässt. Bereits in dieser kurzen Passage wird der negative Gegenhorizont ersichtlich. Religion tritt als Problemfeld auf, da sie mit den Missbrauchsfällen in Verbindung gebracht wird. Von diesem Problemfeld distanziert sich die Gruppe und wendet sich ab. Dabei streicht sie die nicht vorhandene Verbindung zwischen Schule und diesem Problemfeld heraus, insofern sie „nichts damit zu tun" (125 sowie 126) hat.

Auch im folgenden Teil des Diskurses wird Religion als Problem betrachtet. Zunächst reagiert *Vw* jedoch auf *Qms* Aufforderung, weitere Themen in den Diskurs einzubringen (Insel der Seligen I, 127–162):

127 Vw: Gar ni:, aso mir fällt das überhaupt ned auf.
128 Sw: ⌊ Nein
129 Rw: Was, dass Religion ein Thema is? (.) oder
130 Vw: ⌊ Nein, das is, aso ich würd jetzt nicht irgendwie
131 sagen, dass hier an dieser Schule sehr viel über Religion gesprochen wird, oder so, (.)
132 oder sehr <u>intensiv</u>, aso nicht,
133 Qm: ⌊ Aso es is weder a Prothema, noch a Kampfthema, es is, die
134 Rw: ⌊ Ja
135 Vw: ⌊ Ja
136 Sw: ⌊ Ja
137 Qm: Religionslehrer mochn ihrn guten Job, denk ich jetzt a moi, wahrscheinlich auch
138 Sw: ⌊ ( )
139 Qm: deswegen durchaus recht anspruchsvoll, weil eben Ethik als Parallelfach existiert,
140 Sw: ⌊ ( )
141 Vw: Und die Schüler können entscheiden.
142 Qm: Und die Schüler können entscheiden, ober es is weder irgendetwas pro noch
143 irgendwas contra. und wenn a moi a Schulmess is, dann wird gsungen und daun hat
144 einen gewissen <u>leichten</u>, leisen, i wü ned sogn Zwang, aber es is; es gehn dann eigentlich
145 die Musikklassen wirklich fost geschlossen olle dorthin und;
146 Rw: ⌊ @(2)@
147 Xw: Und es is konfliktfrei des Thema.
148 Qm: ⌊ Es is es is konfliktfrei, jo
149 Rw: ⌊ Ja
150 Ww: Do verbindet ober die Musik, des därf ma ned unterschätzn, wei do steht aun erster
151 Qm: ⌊ Jo, jo, jo, jo
152 Xw: ⌊ Fühlt sich, ⌊ Natürlich, verbindet an
153 die Musik.
154 Ww: Stelle die Musik, ober es is, dadurch gibt's ober a kane Probleme.
155 ?: ⌊ Eh
156 Xw: ⌊ Natürlich, aber es fühlt sich niemaund gezwungen.
157 Rw: ⌊ Aber es is jetzt
158 kein Thema, dass jetzt wenn ein nicht-katholischer Schüler da mi- da h:in- mithingeht,
159 Xw: ⌊ Na ⌊ Na
160 Rw: ist das kein Thema bei uns ja. aso, das machen sie.
161 Vw: ⌊ Und mitsingt.
162 Qm: Ja

Für *Vw* und *Sw* liegt Religion vollkommen jenseits ihrer Aufmerksamkeit. Dies wird in *Vws* Aussage in zweifacher Weise betont („Gar ni:", „überhaupt ned", 127) und sogleich von *Sw* validiert. *Rw* fordert von *Vw* eine Konkretisierung ihrer Aussage ein und bietet zwei Optionen als Fragerichtung an, wobei sie die zweite letztlich nicht zu Ende formuliert. In einem weiteren Anlauf unternimmt *Vw* eine Konkretisierung und steigt mit einer Negativaussage ein, die sich durch ihre gesamte Aussage zieht. Sie gibt zu erkennen, dass Religion „hier an dieser Schule" (131) kein bedeutendes Thema ist, da nicht „sehr viel über Religion gesprochen wird, oder so" (131). So wird „hier an dieser Schule" (131) Religion weder häufig, noch „sehr <u>intensiv</u>" (132) zum Thema gemacht. Am Ende ihrer Aussage betont sie erneut die kaum vorhandene Verbindung von Religion und dieser Schule („aso nicht", 132), womit eine Distanzierung zwischen dieser Schule und Religion zum Vorschein kommt. *Qm* knüpft an *Vws* Aussage über die Intensität an, mit der an der Schule Religion thematisiert wird. Er streicht heraus, dass Religion in keiner besonderen Art und Weise behandelt wird, was durch andere Gruppenmitglieder Bestä-

tigung findet (134–136). *Qm* verwendet Negativformulierungen („weder […] noch“, 133), womit die Distanzierung von Religion auch bei ihm erkennbar ist. Dabei sieht er im Bereich von Religion keine polarisierenden Fronten an der Schule, „es is weder a Prothema, noch a Kampfthema,“ (133). Hier wird das polarisierende und problemstiftende Potential von Religion im Allgemeinen zum Ausdruck gebracht, das jedoch an dieser Schule als nicht vorhanden angesehen wird. Diese Ansicht belegt *Qm* mit dem Beispiel des Religions- und Ethikunterrichts. Für ihn leisten die ReligionslehrerInnen eine gute Arbeit, da der Religionsunterricht „anspruchsvoll“ (139) ist, was er mit dem Ethikunterricht „als Parallelfach“ (139) begründet („wahrscheinlich auch deswegen“, 137–139). Indem er den Religions- und Ethikunterricht an der Schule als Begründung dafür vorlegt, dass es hier keine Probleme mit Religion gibt, lassen sich sowohl der Religions- als auch der Ethikunterricht als Problemlöser rekonstruieren. Sie vermögen es, jene Probleme in Schach zu halten, die potentiell mit Religion verbunden sind. Religion wird damit aus dem Bereich der Aufmerksamkeit gerückt und ist „weder a Prothema, noch a Kampfthema“ (133).

Während *Vw* angesichts des Ethikunterrichts die Möglichkeit der SchülerInnen anspricht, sich zwischen Religions- oder Ethikunterricht entscheiden zu können, und dies von *Qm* bestätigend wiederholt wird, liefert *Qm* ein weiteres Beispiel dafür, dass Religion an dieser Schule „weder irgendetwas pro, noch irgendwas contra“ (142–143) ist. Hierfür greift er auf die hin und wieder stattfindende „Schulmess“ (143) zurück. Im Modus eines Konditionalsatzes macht er die wesentliche Bedeutung des Singens bei der Schulmesse klar. Das Singen selbst ist erwünscht und stellt ein Medium der Einordnung dar, da die Teilnahme an der Schulmesse über das Singen geregelt ist und unter einem „gewissen <u>leichten</u>, leisen, i wü ned sogn Zwang“ (144) stattfindet. Zwar distanziert sich *Qm* ein wenig vom Zwangscharakter der Schulmessen, doch die Folgen rechtfertigen für ihn diese Maßnahme („aber es is“, 144), da aufgrund des Zwangs die Beteiligung an der Schulmesse hoch ist („wirklich fost geschlossen olle dort hin“, 145). Sodann hält *Xw* eine weitere Auswirkung des über das Singen geregelten Zwangscharakters der Schulmessen fest, insofern Religion als Thema an der Schule „konfliktfrei“ (147) ist. Dabei knüpft sie thematisch an *Qms* Aussagen an (133 sowie 142–143). *Qm* sieht sich von *Xw* verstanden, wiederholt und bejaht ihre Aussage (148), womit er sie auch validiert. Anhand des von *Qms* vorgestellten Beispiels der „Schulmess“ (143) lässt sich Religion abermals als Problemfeld rekonstruieren, da bei ihr Religion selbst umgangen wird und „konfliktfrei“ (147) ist. Hingegen steht das Singen im Vordergrund, wodurch die „Schulmess“ (143) auch kein Problem darstellt. Dies zeigt sich in der hohen, jedoch unter leichtem „Zwang“ (144) angeordneten Teilnahme.

Dass „die Musik“ (150) und nicht Religion das Verbindende bei der Schulmesse ist, wird durch einen Einwand *Wws* in den Diskurs eingebracht. Sie betont den hohen Stellenwert von Musik mit der Konjunktion „ober“ (150) im Sinne von „aber“, der ihr auch von *Qm* und *Xw* mit dem Verweis auf ihre gemeinschaftsstiftende Funktion zuerkannt wird (151–153). Dass die Musik bei der Schulmesse „aun erster Stelle“ (150–154) steht, hat für *Ww* klare Folgen. Aufgrund der Musik gebe es bei der Schulmesse auch „kane Probleme“ (154). Somit haben das Singen bzw. die Musik bei der Schulmesse neben ihrer Funktion als Einordnung in die gewünschte Norm eine weitere Funktion. Sie vermögen Religion als Problemfeld einzudämmen, („dadurch gibt’s ober a kane

Probleme“, 154). Dadurch erhalten das Singen bzw. die Musik eine ähnliche – von *Qm* zuvor schon angesprochene – Funktion wie der Religions- und Ethikunterricht (139). Mit dieser Schlussfolgerung steht sie in Kontinuität zu den vorherigen Aussagen, die ebenfalls die Konfliktfreiheit des Themas Religion betonten, insofern potentielle Probleme eingedämmt bzw. abgewendet werden. Zwar validiert *Xw* diese Funktion (156), kommentiert jedoch zugleich den von *Qm* angesprochenen Zwang. Dieser wird nicht als solcher empfunden („aber es fühlt sich niemaund gezwungen“, 156). In weiterer Folge verdeutlicht *Rw* dies in einer Argumentation. Der ausgeübte Zwang bricht keine Diskussionen vom Zaun, „wenn ein nichtkatholischer Schüler“ (158) an der Schulmesse nicht teilnimmt, womit die Konfliktfreiheit erneut ausgedrückt werden soll. Anhand des Bezugspunkts des nichtkatholischen Schülers wird das Katholisch-Sein als Norm ausgewiesen. Vereinzeltes NichtMitsingen – weitgehend generelles Mitsingen ist gegeben („aso, das machen sie.“, 160) – stellt das System der Eindämmung von Konflikten, die aufgrund von Religion aufkommen könnten, nicht in Frage.

In dieser Passage kann Religion als potentielles Konfliktfeld rekonstruiert werden. Nach Ansicht der Gruppe kommt dieses Potential an der Schule aber nicht zur Geltung. Dabei werden sowohl der Religionsunterricht und „Ethik als Parallelfach“ (139), als auch das Singen bzw. die Musik während der Schulmesse als Beispiele dafür angeführt, wie an der Schule versucht wird, mit Religion verbundene Probleme nicht aufkommen zu lassen bzw. einzudämmen.

Dass bei der Schulmesse dennoch Probleme aufgrund von Religion auftauchen, zeigt sich in *Sws* knapp gehaltenem Einwand (Insel der Seligen I, 163–187):

163 Sw: Einmal wars Thema.
164 Rw: Einmal wars Thema; ja.
165 Sw: °Da, ( )°
166 Tw: Was?
167 ?: Mhm
168 Sw: XXX ((Name eines Schülers)); wie ma abgstimmt ham.
169 Qm: Wer? aso.
170 Tw: ⌊ Jo, ober des bitte des woar a ned so a Thema des woar, wei wie a Mutta
171 irgendwie jo, jo, jo, jo (.) jo.
172 Rw: ⌊ Aso es ist schon hin
173 und wieder Thema; wenn ein Zeuge Jehova in der Klasse oder so; dann singen <u>die</u>
174 einfach nicht mit, wenn wir in einer Kirche singen; ja.
175 Xw: Jo, oba es is daun a ka Problem, (.) des is völlig,
176 Qm: ⌊ Ja
177 Sw: °und die schaun sich nur Kirchen an in Rom, weis nix anders gibt @(.)@°
178 Vw: ⌊ °@(.)@°
179 Qm: ⌊ Aso die Toleranz
180 ist eigentlich bei uns glaub ich relativ hoch; in in allen Richtungen.
181 Xw: ⌊ Tolerant. hm, jo stimmt.
182 Rw: ⌊ Ja, würd ich auch
183 sagen,
184 Y2: ⌊ Mhm
185 Rw: Aso, ich glaub, dass wir da ein bissl auf da Insel der Seligen leben; auch was was ein
186 Qm: ⌊ Jo
187 Rw: Miteinanderleben betrifft in der Schule.

Prägnant erwähnt *Sw*, dass Religion in der Vergangenheit „Einmal“ (163) ein Thema war, ohne nähere Angaben zu machen. Sie spielt auf ein konkretes Ereignis an („Einmal“, 163). Sogleich weiß *Rw* um dieses Ereignis (164). *Sw* setzt erneut an, jedoch bleibt

ihre Aussage fragmentarisch. Zunächst ist für einige Gruppenmitglieder unklar, welches Ereignis *Sw* meint, woraufhin Nachfragen gestellt werden (166 sowie 169). Nach der Namensnennung eines Schülers durch *Sw*, deutet sie die konkrete Situation lediglich an und erwähnt eine stattgefundene Abstimmung („XXX ((Name eines Schülers)), wie ma abgestimmt ham.“, 168). Nähere Angaben sind nicht notwendig, da die Gruppe um das Ereignis sogleich Bescheid weiß (169–170). Nachdem *Tw* zu erkennen gibt, dass auch sie von diesem Ereignis weiß, grenzt sie zugleich jedoch seine Bedeutung ein („ober des bitte woar ned so a Thema“, 170). Ansatzweise erläutert sie diese Einschränkung und verweist auf eine Mutter. Weitere Konkretisierungen bleiben aus. *Rw* löst sich von diesem konkreten Ereignis und verallgemeinert es. War es zunächst noch ein bestimmter und einmaliger Vorfall, wird er nun in einen größeren Zusammenhang gestellt und reiht sich unter mehrere Vorfällen ein, die sich „hin und wieder“ (172–173) ereignen.

Gleichzeitig stellt *Rw* die katholischen Norm jenen gegenüber, die ihr abweichen. Auf der einen Seite werden jene, die ihr nicht angehören, als Einzelne dargestellt („ein Zeuge Jehova in der Klasse oder so“, 173) und anschließend mit dem unmittelbar hinweisendenden Pronomen „die“ (173) zusammengefasst. Auf der anderen Seite werden jene, die der katholischen Norm angehören, als „wir“ (174) bezeichnet. Die beiden von *Rw* gegenübergestellten Gruppen unterscheiden sich auch danach, ob sie in der Kirche singen. Während jene, die der katholischen Norm angehören, in der Kirche singen, unterlassen es die anderen. Wenn einzelne Personen, die einem nichtkatholischen Religionsbekenntnis angehören, in der Kirche nicht mitsingen, wird das nicht als systemstörend empfunden, weil „dann singen die einfach nicht mit“ (173–174) und „es is daun a ka Problem“ (175). Auch für *Sw* besteht eine Differenz zwischen diesen beiden Gruppen. In einem geflüsterten Gespräch mit *Vw* äußert sie diese Differenz, die sich aufgrund unterschiedlicher Interessen bei einer Romreise zeigte (177). Sowohl *Rw* als auch *Sw* und *Vw* weisen auf die beiden Gruppen hin. Mit dieser Verallgemeinerung des konkreten Einzelfalls durch *Rw* gerät die damals vorhandene Problematik in den Hintergrund. Sie wird, indem sie in einen größeren Zusammenhang eingereiht wird, zum Verschwinden gebracht. Zwar hat das Thema des Singens in der Kirche Konfliktpotential, es entfaltet sich jedoch nicht durch einzelne SchülerInnen, die nicht der katholischen Norm angehören und nicht mitsingen.

Aus dem bisher Gesagten zieht *Qm* eine pauschale Konsequenz. Er konstatiert eine vergleichsweise hohe Toleranz an der Schule, ohne den Vergleichspunkt zu benennen, auf den er sich bezieht. Seine Aussage enthält in zweifacher Weise eine pauschale Beschreibung, einerseits durch das verallgemeinernde „bei uns“ (180) – wodurch er mit Hilfe eines Reflexivpronomens die gesamte Schule im Blick hat –, andererseits durch die „in allen Richtungen“ (180) konstatierte Toleranz. Diese Einschätzung findet Zuspruch (181–183). *Rw* führt die getroffene Beschreibung *Qms* weiter aus. Auch sie spricht in einer verallgemeinernden Weise von der Schule („wir da“, 185), mit der eine Identifikation zu erkennen ist. Dabei hält sie eine Ähnlichkeit der Schule mit einer „Insel der Seligen“ (185) fest und legt diese Ähnlichkeit auch auf „was was ein Miteinanderleben betrifft an der Schule“ (185–187) um. Diese Vorstellung von Schule als „Insel der Seligen“ (185) bildet den positiven Horizont, der an der dieser Schule als verwirklicht betrachtet wird, insofern das mit Religion in Verbindung gebrachte Konfliktpotential in Schach gehalten wird, wozu – wie bereits weiter oben dargelegt – der

Religionsunterricht, „Ethik als Parallelfach“ (139) und das Singen bzw. die Musik in der Kirche dienen. Auch wenn jene, die der katholischen Norm nicht entsprechen, das Konfliktpotential zur Geltung bringen könnten, vermögen sie es nicht. Es handelt sich um Einzelfälle, die „hin und wieder“ (172–173) aufkommen und nicht systemstörend sind.

Qm spinnt den Faden der „Insel der Seligen“ (185) weiter und konkretisiert ihn an einem Beispiel (Insel der Seligen I, 188–214):

188 Qm: Auch als wir noch Muslime hatten; muaß ma dazu sogn, wie zum Beispü der
189 Rw: ⌊ Ich seh, ja
190 Qm: XXX ((Name eines Lehrers)), der muslimische Lehrer, der Islamlehrer woar
191 ausgezeichnet und mit dem konnt ma auch wirklich gemeinsame Sochn mochn.
192 Sw: °Den gibt’s (wirklich) ( )°
193 Vw: Gibt’s das noch?
194 Qm: Na, wir haum überhaupt keine Muslime.
195 Rw: ⌊ Wir haben überhaupt keine muslimischen Schülerinnen mehr und Schüler
196 mehr.
197 Vw: Wenig?
198 ?w: Gar nicht?
199 Qm: Nein, keinen.
200 Rw: ⌊ Nein, keinen einzigen.
201 Ww: ⌊ Goar ned? (.) wirklich woar?
202 Qm: Is is eigentlich schod, weis wirklich auch a a multikultureller Aspekt woar, der find
203 ich
204 Vw: ⌊ Ja, mir is es eh auch aufgfalln, dass es in der;
205 Ww: Na wauns funktioniert is jo guat; oba wos ma sonst hört von aunderen Schuln
206 Qm: ⌊ Gut, gut war, ja
207 Ww: funktionierts jetzt ned unbedingt, sog i jetzt a moi.
208 Qm: ⌊ Jo, jo, wie die die Rw sogt, wiar san auf an a Insel der
209 Seligen;
210 Ww: ⌊ Mhm, jo wirklich
211 Rw: Na wirklich, ich mein das nicht auf religiöser Ebene beschränkt, sondern ich glaub
212 Zw: ⌊ Generell.
213 Ww: ⌊ Mhm, jo.
214 Rw: einfach viel Toleranz gelebt wird in diesem Schulhaus ja;

Qm weitet den Geltungsrahmen der Schule als „Insel der Seligen“ (185) aus, da er auch die vergangene Schulgeschichte, als an der Schule „noch Muslime“ (188) waren, in diesen Geltungsrahmen einbezieht. Das einstige Vorhandensein muslimischer Personen an der Schule und dass bereits damals von einem guten „Miteinanderleben“ (187) gesprochen werden konnte, wird eigens erwähnt („muaß ma dazu sogn“, 188). Eine Gegenüberstellung von der Schule, mit der *Qm* sich identifiziert („wir“, 188), und Muslimas sowie Muslimen ist zu beobachten. Mit einer Exemplifizierung verdeutlicht *Qm* seine Ausführungen, dass bereits damals von der Schule als „Insel der Seligen“ (185) gesprochen werden konnte. In einem dreifachen Schritt kommt *Qm* auf den „Islamlehrer“ (190) zu sprechen. Zunächst führt er den Namen an, dann die allgemeine Rolle des Lehrers, die mit seinem muslimischen Religionsbekenntnis spezifiziert wird, und zuletzt nennt er die konkrete Rollenbezeichnung des Islamlehrers. Dadurch steht diese Person in ihrer Rolle als islamischer Religionslehrer im Zentrum. Sie wird als „ausgezeichnet“ (191) beschrieben, und die Kooperation mit ihr wird in besonderer Weise hervorgehoben. Die gemeinsamen Kooperationen scheinen für *Qm* nicht selbstverständlich zu sein, da sie eigens Erwähnung finden und als „wirklich gemeinsame Sochn“ (191) bezeichnet werden. In diesem Beispiel verdeutlicht *Qm*, dass der „Islamlehrer“ (190)

und die mit ihm „wirklich[en]“ (191) Kooperationen Ausdruck für „ein Miteinanderleben“ (185–187) im Sinne einer „Insel der Seligen“ (185) waren. Die zunächst ausgedrückte Gegenüberstellung von Schule und Muslimas sowie Muslimen wurde durch den „Islamlehrer“ (190) und seine Kooperationen überbrückt. Die Ausführungen *Qms* über den „Islamlehrer“ (190) veranlassen *Sw* und *Vw* zu der Frage, ob es sowohl ihn als auch „das noch“ (193) – eine weitere Spezifizierung bleibt aus – an der Schule gibt. *Qm* verneint diese Nachfragen. In einer verallgemeinernden Antwort führt er an, dass an der Schule – erneut wird sie mit „wir“ (194) umschrieben, wodurch auch eine Polarisierung erkennbar ist – keine muslimischen Personen vorhanden sind. Während *Qm* in seiner Formulierung pauschalisierend Muslimas und Muslime nennt, ohne sie näher zu differenzieren, gibt *Rw* eine konkretere Antwort. Ihre Aussage überlappt sich mit jener von *Qm*. Auch sie verwendet das gemeinschaftliche „Wir“ (195) und fasst damit die ganze Schule zusammen, an der „überhaupt keine muslimischen Schülerinnen mehr und Schüler mehr“ (195–196) sind. Diese Aussagen lösen Verwunderung aus, es finden nochmalige Nachfragen statt, in der nach der Zahl der Muslimas und Muslime an der Schule gefragt wird. *Qm* und *Rw* verneinen jeweils in doppelter Weise diese Nachfragen („Nein, keinen.“, 199; „Nein, keinen einzigen.“, 200). Dass diese Tatsache erstaunlich und außergewöhnlich ist, wird durch weitere Nachfragen erkennbar. Sie zielen wiederholend auf den Wahrheitsgehalt der Aussagen („Goar ned? (.) wirklich woar?“, 201). War für *Vw* die Zahl der Muslimas und Muslime an der Schule zunächst noch unklar, so ist ihr diese Veränderung doch „aufgfalln,“ (204). Eine Beschreibung ihrer Beobachtung bleibt jedoch fragmentarisch. Indem für die Gruppe nicht klar ist, ob es an der Schule muslimische Personen gibt, und sich Verwunderung breit macht, lässt sich das Vorhandensein muslimischer Personen als selbstverständlicher Teil an der Schule rekonstruieren bei gleichzeitiger Wahrnehmungsausblendung ihres nicht längeren Vorhandenseins. Dass muslimische Personen nicht mehr an der Schule vorhanden sind, wird von der Gruppe differenziert beurteilt. Während *Qm* es bedauerlich findet, „weis wirklich auch a multikultureller Aspekt woar,“ (202), führt *Ww* im Modus eines Konditionalsatzes eine klare Bedingung an. Sofern das Vorhandensein von Muslimas und Muslimen an der Schule „funktioniert“ (205), wird es positiv bewertet. Mit dieser Schule kontrastierend führt *Ww* andere Schulen als Beleg an. An ihnen „funktionierts jetzt ned unbedingt“ (207), wodurch Muslimas und Muslime mit Problemen in Verbindung gebracht werden. *Qm* bestätigt *Wws* Aussage und führt mit einem Verweis auf *Rw* zugleich eine Gegenüberstellung der Schule mit anderen durch, indem er sie als „Insel der Seligen“ (208–209) sieht und so eine Klammer aufbaut (185). In dieser Passage lässt sich Religion im Allgemeinen und die muslimische Religion im Speziellen als potentielles Problemfeld rekonstruieren. Zugleich wird dieses Potential an der Schule erneut als nicht entfaltet wahrgenommen, sodass die Schule als „Insel der Seligen“ (185 sowie 208–209) betrachtet wird. Dieses Bild von Schule bestand auch schon früher, auch als an der Schule noch Muslimas und Muslime vorhanden waren. Probleme mit Muslimas und Muslimen gab es an der Schule nicht, wofür der „Islamlehrer“ (190) als Beleg angeführt wird, auch wenn Muslimas und Muslime prinzipiell ein Konfliktpotential aufweisen.

Insel der Seligen II

Sowohl *Rw* als auch *Zw* weiten den bisherigen Geltungsrahmen der Schule als „Insel der Seligen" (185 sowie 208–209) aus. Während *Rw* ihn nicht bloß auf Religion bezogen sehen möchte („nicht auf religiöser Ebene beschränkt", 211), generalisiert ihn *Zw* („Generell", 212) und konstatiert dieser Schule „viel Toleranz" (214). Auch *Ww* erweitert das Thema „Toleranz" (214) und bezieht es auf die Schulgröße (Insel der Seligen II, 215–247):

215 Ww: Was viel ausmocht is, dass die Schule klein is.
216 Rw: Ja, sicher, natürlich, das is; das is ein mün- wichtiges Kriterium, ja
217 Qm: ⌊ Ja
218 Tw: ⌊ Ja, ja
219 Ww: ⌊ Aso i hob a Schule erlebt, die gewachsen is, aso du kaunst
220 zuaschaun (.) pro 10 Schüler wie sich das Klima ändert,
221 Qm: ⌊ Ja
222 Rw: ⌊ Mhm
223 Ww: i man @so drastisch@ des klingt, es is so, es is so. je kleiner die Schule, desto besser
224 Qm: ⌊ Mhm ⌊ Jo
225 Ww: die Harmonie, des is leider.
226 Rw: ⌊ Mhm
227 Xw: Na wei sie olle kennen.
228 Ww: Jo, jo; do nimmt ma a eher Rücksicht; ned, ois wennst den goar ned kennst.
229 Rw: ⌊ Ja
230 Zw: Sicher
231 Qm: Weilst auch nicht so in die Anonymität abtauchen kannst; ned,
232 Ww: ⌊ Mhm, mhm, des is positiver Aspekt eigentlich, des
233 Qm: ⌊ Ja
234 Ww: soit in allen Schulen a bissl;
235 Qm: Kleinere Einheiten.
236 Ww: Kleinere Einheiten und a des gaunze Schulgebäude; ned, die HTLs mit 1600
237 Schüler; oder 2000 Schüler, des is oiso ned wünschenswert; des (.) waun do 5 Schuin
238 san; die, wo sie die Leute no kennen und wo die Schüler an Bezug zum Lehrer haum und
239 Qm: ⌊ Ja
240 Ww: wirklich jeden Lehrer kennen, a wauns erm ned im Unterricht haum; do is afoch a
241 Rw: ⌊ Ja
242 Ww: aunderes Klima (2) Des is gaunz egal, ob des jetzt Religion oder sunst wos betrifft;
243 des is afoch des soziale Klima aunders.
244 Qm: ⌊ Ja
245 Rw: ⌊ Ja
246 Xw: ⌊ Eben, genau;
247 Qm: Gut, oiso eigentlich kein Thema.

Für *Ww* besteht ein Zusammenhang zwischen der gelebten Toleranz an dieser Schule und ihrer Größe, da sie „klein is" (215). Von mehreren Seiten wird ihr Argument gestützt (216–218) und als „wichtiges Kriterium" (216) erachtet. *Ww* führt in einer Erzählsequenz ein Beispiel an, um ihr Argument zu untermauern. Dabei führt sie eine Schule als Beispiel an, „die gewachsen is" (219). Durch das Wachsen der Schule in der Zunahme von SchülerInnenzahlen konnte *Ww* schrittweise Veränderungen im Schulklima beobachten („aso du kaunst zuschaun (.) pro 10 Schüler wie sich das Klima ändert", 219–220). Für sie besteht ein kausaler Zusammenhang zwischen der Schulgröße, sprich der steigenden SchülerInnenzahl einerseits und einer Veränderung im Schulklima andererseits. Ein solcher Zusammenhang hat ein negatives Moment und ist „drastisch" (223). Große Schulen mit einer hohen SchülerInnenzahl bilden den negativen Gegenhorizont, da an diesen das Schulklima leidet. Im Gegensatz dazu wird der positive Horizont auf-

gebaut, der durch kleine Schulen gebildet ist. In ihrer Argumentation bedient sie sich in einem nächsten Schritt erneut diesem direkten Zusammenhang zwischen Schulgröße und Schulklima, dreht nun aber die Vorzeichen um („je kleiner die Schule, desto besser die Harmonie", 223–225). *Wws* Argumentation finden bei *Xw* und *Qm* weitere Begründungen. Die kleine Schule ermöglicht es, einander zu kennen („Na wei sie olle kennen", 227), sodass Vertrautheit und Persönliches ihren Platz haben („nicht so in die Anonymität abtauchen kannst", 231). Sodann konkretisiert *Ww* das Schulklima anhand des Umgangs miteinander. An kleineren Schulen „nimmt ma a eher Rücksicht" (228) aufeinander. Begründet wird dies mit dem Einander-Kennen. Von diesen Argumenten ausgehend leitet *Ww* eine normative Forderung für alle Schulen ab. Das, was an kleinen Schulen als positiv erfahren, erkannt und begründet wurde, „soit in allen Schulen a bissl" (234) vorhanden sein. *Qm* aufgreifend fordert sie „Kleinere Einheiten" (236) für „des gaunze Schulgebäude" (236) insgesamt. Exemplarisch führt sie berufsbildende Schulen mit hohen SchülerInnenzahlen an. Von solchen Schulen distanziert sie sich und findet diese nicht erstrebenswert. Der negative Gegenhorizont ist erkennbar, da an solchen Schulen die „Harmonie" (225) leidet. Sodann wird von ihr erneut der positive Horizont aufgespannt, der sich in der Präferenz kleinerer Schulen widerspiegelt. Mit diesem Horizont korrespondierend schlägt sie vor, große Schulen zu teilen. Kennzeichnend für diese Schulen ist die persönliche Vertrautheit untereinander. Indikator für diese Vertrautheit ist eine Beziehung zu sowie ein Kennen von allen Lehrpersonen unabhängig davon, ob die SchülerInnen von diesen unterrichtet werden. *Ww* hält fest, dass an solchen Schulen „afoch a aunderes Klima" (240–242) besteht, womit sie wieder auf das Miteinanderleben in Harmonie an der Schule fokussiert („des is afoch des soziale Klima aunders.", 243). Ihre Aussage – von anderen Gruppenmitgliedern validiert (244–246) – stellt sie in einen größeren Horizont, da die Schulgröße Auswirkungen auf sämtliche Bereiche hat, „ob des jetzt Religion oder sunst wos betrifft" (242). Auch in dieser Passage, vom Thema Religion abgelöst, lässt sich die Orientierung an einer Schule als „Insel der Seligen" (185 sowie 208–209) rekonstruieren, da eine kleine Schule einen Beitrag dazu leistet, keine Konflikte aufkommen zu lassen, insofern hier „die Harmonie," (225) nicht so leidet wie an großen Schulen. Eine kleine Schule bietet Vertrautheit und kommt dem Wunsch der Gruppe nach Konfliktfreiheit nach. Parallelen zwischen dem Diskurs über Religion und der Schulgröße können festgestellt werden. In beiden Passagen lässt sich der Wunsch rekonstruieren, Probleme an der Schule nicht aufkommen zu lassen. Das Konfliktpotential, das in Religion steckt, wird einzudämmen versucht, zum einen weisen u. a. der Religions- und Ethikunterricht, das Singen bzw. die Musik bei der Schulmesse und die Kooperationen mit dem „Islamlehrer" (190) die Funktion auf, diesem Wunsch nachzukommen, zum anderen kann eine analoge Funktion in der Schulgröße rekonstruiert werden. Je kleiner eine Schule ist, umso mehr kommt sie dieser Funktion nach. Die Gruppe selbst sieht diese Schule als „Insel der Seligen" (185 sowie 208–209), womit sie ihren positiven Horizont an ihr verwirklicht sieht.

Mit einer rituellen Konklusion, die einen Teil des Orientierungsrahmens generalisiert, wird die Passage durch *Qm* beendet. In ihr wird deutlich, dass Religion an der Schule kein Thema ist bzw. sein soll, sofern es ein Problemfeld darstellt. Religion kommt als Problemfeld gar nicht auf, es wird eingedämmt, wozu auch die Größe der Schule sowie die Zahl der SchülerInnen an der Schule ihren Beitrag leisten.

Mit einer exmanenten Frage initiiert die Interviewerin ein neues Thema. Um die Bedeutung des Religionsunterrichts an der Schule darzustellen, bietet sie der Gruppe eine zehnstellige Skala an. In ihrer Frage bleibt jedoch offen, für wen der Religionsunterricht Bedeutung hat. Sowohl in den ersten Reaktionen auf die Frage der Interviewerin als auch im gesamten Diskursverlauf dieser Passage lässt sich Zurückhaltung in Bezug auf die Bedeutung des Religionsunterrichts an der Schule rekonstruieren (Vagheit, 391–428):

391 Y2: Sehr gut. Sie haben eine Skala 1 bis 10. nehmen wir an, 1 bedeutet keine Bedeutung,
392 10 bedeutet sehr hohe Bedeutung. welchen Wert bekommt an Ihrer Schule
393 Um: └ Hm
394 Y2: das Fach Religion? so zwischen 1 und 10. 1 keine Bedeutung und 10 sehr hohe
395 Bedeutung. w::o würden Sie, vielleicht einmal überlegen. (3)
396 Um: └ ( )
397 Xw: Ich würds in der Mitte einstufen; bei 5.
398 Y2: Bei 5.
399 Qm: Jo 4 bis 5.
400 Um: Jo hob i scho vorher gsogt; bevor i die Froge;
401 Tw: @(.)@
402 Vw: └ @(.)@
403 Tw: Wos sogst ihr?
404 Qm: Wos sogst ihr?
405 Vw: Ich nehm auch so an mittelmäßigen, da es auch den Ethikunterricht @dass halt den
406 Um: └ ( )
407 Vw: Ethikunterricht@ gibt, also (.) abgesehen davon.
408 Qm: Hot des eurer Meinung noch gewonnen Religion, oder hots hots an Bedeutung
409 verloren mitm Ethikunterricht?
410 Sw: Ich würd generell hats verloren an Bedeutung.
411 Rw: Noch einmal bitte.
412 Sw: Generell hats verlorn (.) an Bedeutung °Religionsunterricht°.
413 Rw: └ Religions, gelebte Religion
414 meinst du?
415 Sw: Ja
416 Xw: Es geht ja jetzt um den Unterricht.
417 ?f: └ Um Unterricht
418 Sw: Ja, auch der Unterricht; glaub ich.
419 Vw: Hm; bei uns gl-, ich würd sagen, dass er eher mehr gewonnen; da man noch sieht, eben Leute aus
420 Interesse nur das machen.
421 Sw: Ja ist halt die Frage was wirklich Interesse is, oder,
422 Rw: └ Oder obs der sichere Einser is
423 Sw: Ja
424 Vw: Aso; das ( ) ich
425 Rw: └ Aso, das weiß man nicht 100 prozentig, glaub ich; ja,
426 ?f: └ Ja
427 Vw: Ja
428 Sw: Bei mir is ziemlich hoch; aber ah Religionsunterricht; aso schon 9 oder 10.

Nach ein paar Sekunden Stille werden erste Antworten gegeben. Dabei lässt sich bereits am Beginn dieser Passage Zurückhaltung in diesem Themenbereich feststellen. Diese drückt sich ebenso in der Formulierung *Xws* aus, die als Erste eine Antwort gibt. Im Konjunktiv formuliert, verortet sie den Religionsunterricht „in der Mitte; bei 5.“ (397). Auch in den weiteren Wortmeldungen der Gruppenmitglieder drückt sich eine Zurückhaltung, ein Zögern aus, insofern knappe Antworten bzw. Zwischenwerte gegeben werden. Nur für *Um* ist die Antwort auf den Themenbereich der Interviewerin eindeutig,

und zwar bereits bevor die Frage überhaupt ausgesprochen war, auch wenn seine Antwort nicht verständlich ist (396 sowie 400). Im Gegensatz zu den anderen Gruppenmitgliedern zögert er nicht bei seiner Antwort. Nach einem kurzen Auflachen *Tws* und *Vws*, stellen sowohl *Tw* als auch *Qm* Nachfragen an die beiden Schülerinnen *Sw* und *Vw*. Sie werden aufgefordert, etwas zu sagen. Die Frage wird an sie delegiert, womit auch hier ein zögerliches Verhalten und Verlegenheit im Umgang mit diesem Themenbereich zu erkennen ist.

Vw reiht sich mit ihrer Bewertung in die bereits geäußerten ein und erkennt Gemeinsames. Sie wählt „an mittelmäßigen" (405) Wert. In diesem Zusammenhang bringt sie den Ethikunterricht ins Spiel, den sie zwei Mal erwähnt. Ihre Entscheidung begründet sie mit dessen Vorhandensein an der Schule („da", 405; „halt", 405 im Sinne von „eben"). Er bildet die Basis für ihre Entscheidung, ohne diese wäre ihre Entscheidung anders ausgefallen („also abgesehen davon.", 407). Wie diese ausgefallen wäre, erwähnt sie jedoch nicht. In einer weiteren Nachfrage greift *Qm* den von *Vw* angesprochenen Ethikunterricht auf und wendet sich erneut an *Vw* und *Sw*. Dabei fragt er nach ihrer Meinung, ob angesichts des Ethikunterrichts die Bedeutung von Religion „gewonnen" (408) oder „verloren" (409) hat. Mit seiner Frage werden der Religions- und Ethikunterricht einander gegenübergestellt. Beide von ihm in Gegenüberstellung genannten möglichen Antwortmöglichkeiten verdeutlichen eine Konkurrenzsituation zwischen diesen beiden Unterrichtsfächern, da Kategorien des Zugewinns bzw. des Verlustes gewählt wurden. Auf alle Fälle steht für ihn mit der Einführung des Ethikunterrichts an der Schule ein Bedeutungswandel des Religionsunterrichts fest. *Sw* antwortet pauschalisierend, bleibt in ihrer im Konjunktiv gehaltenen Redeweise vage und greift zentrale Worte *Qms* auf. Sie hält beim Religionsunterricht Bedeutungseinbußen fest („generell hats verloren an Bedeutung", 410). Auf *Rws* Bitte um Wiederholung und Verdeutlichung ihrer Äußerung hin, markiert sie einen gesamten Bedeutungsverlust. Dieser erstreckt sich sowohl auf die „gelebte Religion" (413) als auch auf den „Unterricht;" (418). Ihre Antwort versteht *Sw* als Vermutung („glaub ich", 418), womit sich auch hier Vagheit in Bezug auf die Bedeutung des Religionsunterrichts ausdrückt.

In dieser Passage lässt sich ein zögerlicher und zurückhaltender Umgang mit der Frage nach der Bedeutung des Religionsunterrichts feststellen. Seine Bedeutung kann nicht klar beschrieben werden. Sie ist ungewiss. Der Religionsunterricht wird im Mittelfeld angesiedelt, in der eine klare Positionierung ausständig bleibt. Die Frage wird an *Vw* und *Sw*, an die beiden Schülerinnen in der Gruppe, delegiert. Die Aussagen über den Religionsunterricht sind und bleiben insgesamt vage. Der Diskursverlauf dieser Sequenz selbst, in der *Sw* vage etwas beschreibt und *Rw* wiederholt nachfragt, um Klarheit in dieser Unbestimmtheit zu gewinnen, gibt den Orientierungsrahmen deutlich zu erkennen. Über den Religionsunterricht kann keine eindeutige Auskunft erteilt werden. Er ist ein unauffälliges Fach an der Schule.

Auch in *Vws* Aussage ist Vagheit zu erkennen. Anhand eines Beispiels aus ihrer Klasse – eine Identifizierung mit dieser ist zu erkennen („bei uns", 419) – berichtet sie von ihrer Erfahrung, die sie selbst nicht eindeutig einordnen kann. Ihrer Vermutung nach („gl-, ich würd sagen, dass er eher", 419) hat die Bedeutung des Religionsunterrichts zugenommen. Die Intensität des Bedeutungszuwachses bleibt ungewiss und wird vage formuliert („eher", 419). Einen Hinweis für diese Vermutung sieht sie in

der Beobachtung, dass „Leute aus Interesse nur das machen“ (420). Dabei bildet ihre Beobachtung, dass das Interesse an diesem Fach im Vordergrund steht, einen plausiblen Grund für die vermutete Bedeutungszunahme. Für *Sw* scheint an *Vws* Beobachtung und Schlussfolgerung fraglich zu sein, ob „wirklich Interesse“ (421) an der Teilnahme besteht. Zugleich denkt sie an eine Alternative („oder“, 421), ohne diese zu nennen. *Rw* führt *Sws* Gedankengang weiter und benennt eine Alternative. Als klarer Alternativgrund für den Bedeutungszuwachs des Religionsunterrichts an der Schule wird „der sichere Einser“ (422) gesehen, was auch bei *Sw* Bestätigung findet. *Vw* setzt zu einer Aussage an, die jedoch mit den gleichen Worten *Rws* aufgenommen und weitergeführt wird. Sie hält die Begründungen für den Bedeutungszuwachs für nicht gesichert. Diese Unsicherheit wird in mehrfacher Weise festgehalten. Es besteht eine allgemeine Unsicherheit in diesem Bereich, insofern sie ein unbestimmtes „man“ (425) verwendet, eine absolute Gewissheit ausschließt („nicht 100 prozentig“, 425) und ihre Aussage als Vermutung versteht („glaub ich“, 425). Kontrastierend zu dieser allgemeinen Vagheit führt *Sw* ein Gegenbeispiel an. Damit verlässt sie die Frage nach der allgemeinen Bedeutsamkeit des Religionsunterrichts und beschreibt, welche Bedeutung der Religionsunterricht für sie persönlich hat. Von ihrer persönlichen Sichtweise aus kann sie ein klares Urteil fällen. Der Religionsunterricht nimmt für sie einen beachtlich hohen Stellenwert ein („schon 9 oder 10“, 428). Ihre Aussage macht auf zweierlei aufmerksam. Zum einen wird die in dieser Passage rekonstruierte Vagheit verlassen, insofern von der allgemeinen hin zur persönlichen Bedeutsamkeit gewechselt wird, zum anderen steht die persönlich empfundene Bedeutsamkeit *Sws* in Kontrast zu der von ihr vermuteten allgemein schwindenden Bedeutsamkeit von Religion und Religionsunterricht.

Auf *Sws* Einschätzung wird nicht weiter eingegangen. Sodann wendet sich *Qm* an die Eltern in der Gruppe und fordert sie auf, sich zu äußern (Vagheit, 429–443):

429 Qm: Mhm. was sagen die Eltern, wie kriegen die das mit?
430 Tw: Aso i würd sogn im Mittelföd (.) einreihen.
431 Zw: ⌊ Goar ned ehrlich gsogt.
432 Ww: I ah ned.
433 Zw: Oba wir krian des von de Öt- von de Kinder eigentlich ned mit, aso i ned
434 Tw: Na i scho.
435 Zw: Du scho?
436 Tw: Jo
437 Zw: Okay @(.)@
438 Qm: Mhm
439 Zw: Und du?
440 Tw: Hot si oba bis zum Firmunterricht a ned so herauskristallisiert, eigentlich erst
441 nocha.
442 Ww: ⌊ Ned, ned wirklich.
443 Qm: Hm

Erneut wird die Frage nach der Bedeutung des Religionsunterrichts delegiert. *Qm* wendet sich an die Eltern und fragt in zweifacher Weise nach ihrer Wahrnehmung („kriegen die das mit?“,429). Während die erste Fragerichtung offen gehalten ist, konkretisiert er die zweite auf die Wahrnehmung der Eltern. Dennoch bleibt die zweite Frage vage, da *Qm* das Objekt der Wahrnehmung nicht näher erläutert, sondern es lediglich als „das“ bezeichnet“ (429). Für *Tw* ist dieser Umstand nicht weiter irritierend, sie hat eine Antwort parat. Diese ist jedoch von Ungewissheit gekennzeichnet, da sie im Konjunktiv

formuliert ist. Ihre Antwort zielt abermals auf die Bewertung des Religionsunterrichts. Diese liegt ebenso „im Mittelföd“ (430), wodurch ein weiteres Mal Unbestimmtheit und Unauffälligkeit zum Ausdruck gebracht wird. Von *Tws* Antwort unterscheiden sich jene von *Zw* und *Ww*. Zwar sind ihre Antworten anfänglich präzise formuliert, Vagheit ist formal nicht zu erkennen, dennoch lässt sich auch bei ihnen der Religionsunterricht als unbemerkbares Fach rekonstruieren. Beide nehmen vom Religionsunterricht „ehrlich gsogt.“ (431) nichts wahr. Begründet wird dies mit dem fehlenden Kommunikationsfluss zwischen Eltern und Kindern („wir krian des von de Öt- von de Kinder eigentlich ned mit“, 433). Während *Zw* zunächst noch pauschalisierend von den Eltern spricht („wir“, 433), grenzt sie den Geltungsbereich ihrer Aussage auf sich selbst ein („aso i ned“, 433). Die Vagheit ihrer Aussage tritt trotz anfangs präziser Antwort dennoch hervor („eigentlich“, 433). Dieser Beschreibung entgegengesetzt ist *Tws* Einschätzung. Sie selbst nimmt den Religionsunterricht wahr, was bei *Zw* auf Verwunderung stößt und sie nachfragen lässt. *Tw* bekräftigt ihre Aussage (436), was von *Zw* mit „Okay“ (437) und einem kurzen Auflachen quittiert wird und auf Verwunderung hinweist, insofern sie nun auch bei *Ww* nachfragt, die ebenfalls in vager Weise zu erkennen gibt, dass sie „Ned, ned wirklich.“ (442) etwas wahrnimmt. Währenddessen begründet *Tw* ihre Aussage. Sie nennt den „Firmunterricht“ (440) als jenes Ereignis, ab dem sich etwas „herauskristalliert“ (440) hat, ohne nähere Angaben zu machen.

Diese Passage macht auf die Abhängigkeit einiger Gruppenmitglieder in der Wahrnehmung des Religionsunterrichts aufmerksam. Diese Wahrnehmung ist von der Vermittlung der Kinder abhängig. Zudem wird ein weiteres Mal Vagheit und Ungewissheit über das Thema Religionsunterricht erkennbar. Die Eltern in der Gruppe können nichts Generelles über den Religionsunterricht sagen. Sofern sie von sich selbst berichten, ist Eindeutigkeit gegeben, auch wenn ihre Aussagen differieren.

Nachdem sich die Eltern unbestimmt über ihre Wahrnehmungen über den Religionsunterricht geäußert haben, beginnt *Rw* als Klassenvorstand zu erzählen (Vagheit, 444–456):

444 Rw: Aso; als Klassenvorstand kriegt mas nur, aso i ke- habs heuer mitbekommen, weil
445 weil eine Kollegin, die neu bei uns an der Schule is, halt sehr begeistert is wie meine
446 Klasse mit ihr umgeht und sie ist es von anderen Schulen nicht gewohnt ist; und das war
447 eigentlich die einzige Rückmeldung, die ich je bekommen hab; aber ich glaub, es gibt
448 immer, ma hört immer diese positiven Wendungen, oder wenns halt Konflikte gibt; ja.
449 Ww: └ Mhm;
450 mhm; des Dazischen hört ma ned, genau.
451 Rw: └ Das hört ma halt in beiden und das Dazwischen hört man
452 nicht, ja.
453 Tw: └ Hört ma
454 ned, ja.
455 Ww: Wauns ruhig is, daun passts.
456 Xw: └ Jo oba Konflikte gibt’s wenige im Religionsunterricht.

An den vorherigen Diskurs anknüpfend („Aso“, 444; im Sinne von „also“/„folglich“) setzt *Rw* zu einer kurzen Erzählung an und spricht in allgemeiner Weise von der Rolle des Klassenvorstands. In dieser allgemeinen Sprechweise („als Klassenvorstand kriegt mas nur“, 444; „mas“ im Sinne von „man es“) kann sie nicht genau bzw. wenig berichten („nur“, 444). Sie wendet sich von dieser Sprechweise ab und begibt sich in eine Erzählung über ihre persönlich erlebte Wahrnehmung, die sich aus einem Gespräch mit

einer neuen Kollegin an der Schule speist. In diesem Gespräch gab die neue Kollegin *Rw* eine Rückmeldung auf ihre Klasse und teilte ihr mit, wie diese „mit ihr umgeht“ (446). Diesen Umgang bezeichnete sie als positiv, er unterscheide sich „von anderen Schulen“ (446). In ihrer Erzählung wird ebenso deutlich, dass die Wahrnehmung des Religionsunterrichts und seine Beurteilung von anderen Personen abhängig sind. Eine direkte Erfahrung mit ihm ist nicht vorhanden, weshalb von ihm wohl auch nur unbestimmt Auskunft gegeben werden kann. Berichte über den Religionsunterricht treten kaum auf, insofern *Rw* von einer „einzige[n] Rückmeldung“ (447) erzählen kann. Begründet wird dies mit einer Vermutung. Von *Rw*, *Ww* und *Tw* werden im Allgemeinen „immer diese positiven Wendungen, oder wenns halt Konflikte gibt“ (448) vorgetragen. Ansonsten findet der Religionsunterricht keine Erwähnung (449–454). Es zeigt sich auch hier, dass der Religionsunterricht insgesamt als unauffälliges und unbemerkbares Fach wahrgenommen wird. Er findet erst dann – jedoch auch nur singulär – Erwähnung, wenn besonders positive oder negative Ereignisse stattfinden. Es gibt keine direkte Beziehung zu ihm, da Erfahrungen mit ihm von der Vermittlung durch andere abhängig sind, über die „ma hört“ (448). Die Erfahrungen speisen sich somit vom Hören-Sagen.

Ww und *Xw* formulieren gemeinsam die Konklusion und generalisieren die im Diskurs gemeinsam erarbeitete Orientierung, dass der Religionsunterricht ein unauffälliges und unbemerkbares Fach ist. Sie betten diese Orientierung in eine größere Orientierung ein. Dass über den Religionsunterricht nicht viel gehört wird, stellt ein gutes Zeichen dar („Wauns ruhig is, daun passts.“, 455). Zugleich werden mit dem Religionsunterricht selten Konflikte in Verbindung gebracht. Dadurch lässt sich der bereits rekonstruierte Orientierungsrahmen der Unauffälligkeit des Religionsunterrichts zeigen. Da über den Religionsunterricht nur vage und nichts Eindeutiges gesagt werden kann, die Frage nach seiner Bedeutsamkeit innerhalb der Gruppe delegiert wird und man über ihn nur etwas vom Hören-Sagen weiß – die Erfahrungen mit ihm sind passivvermittelt („de Kinder“, 433; „Rückmeldung“, 447; „hört man“, 451) – lässt er sich als unauffälliges Fach an der Schule rekonstruieren, das zugleich mit den weiter früher rekonstruierten Orientierungsrahmen der Gruppe kompatibel ist, in der die Schule als „Insel der Seligen“ (185 sowie 208–209) betrachtet wird.

Werte

Im Diskurs wurde bereits über den Religionsunterricht und seine Besonderheit gesprochen. Die Interviewerin fragt die Gruppe nun nach der Bedeutung des Religionsunterrichts für die Schule. Zwar handelt es sich in der folgenden Passage um eine exmanente Frage, jedoch ist diese nicht vom Zaun gebrochen. Die Frage ist nicht erzählgenerativ, sondern zielt auf Meinungen und Begründungen der Gruppe ab (Werte, 495–532):

495 Y2: Was würde Ihre Schule verlieren, glauben Sie, wenn es keinen Religionsunterricht
496 mehr gibt? aso die Überlegungen kennt man aus der Politik. was ginge verloren?
497 (5) ((Qm kommt zurück))
498 Y2: Was ginge verloren, wenn der Religionsunterricht ab- wegfallen würde an dieser
499 Schule? des is die Frage jetzt wiederum an alle natürlich.
500 Qm: Aso i glaub, des is hypothetisch, des stöt sie afoch ned, darüber denk i ned noch. is a
501 Konkordatsfrage, die is verankert pff. is genauso wie wenn ma sogt, wos wär, wenn ka

502 Schul wär. (.) für mich stellt sich die Frage nicht.
503 Xw: ⌊ Koa Mathematik, oda k
504 Y2: Okay
505 Ww: @(.)@
506 Xw: ⌊ Des is
507 Qm: I glaub, trotz oim is es a integrativer Bestandteil der Werteerziehung, die man eben
508 zum Glück abwählen, oder anwählen kaun und des is es.
509 Rw: ⌊ ((räuspern))
510 Xw: Ja, es geht um die Wertevermittlung und daher is es für uns keine (.) Frage.
511 Rw: ⌊ Jo
512 Qm: ⌊ Ja
513 Um ⌊ Na sicher wei
514 Rw: ⌊ Was hast du
515 gsagt, XXX ((männlicher Vorname))?
516 Um: Na jo, es wär scho a Verlust, wenn des ned wär;
517 Y2: ⌊ Mhm
518 Rw: Ich glaub, dass ma Gesprächskultur lernen kann in diesem Fach wie in keinem
519 Um: ⌊ Wie des
520 Rw: anderen ehrlich gsagt, weils natürlich auch um Themen geht, die an die
521 Sw: ⌊ Mhm
522 Rw: Persönlichkeit des Schülers herankommen, ja. und in Mathematik kloar red ma hoit
523 über Mathematik, aber wies der Person geht, kann ich im in der Unterrichtsstunde
524 selten besprechen.
525 Ww: ⌊ Ka Zeit; jo
526 Qm: Aso dir fehlt die Empathie in der Mathematik? @(2)@
527 Tw: ⌊ @(.)@
528 ?f: ⌊ @(.)@
529 Rw: ⌊ Nein, das glaub ich
530 nicht, aber aber, du host keine Zeit für so was.
531 Qm: ⌊ Okay (.) nein, (is kloar) (.) na, es is söbstverständlich integriert und stellt und die Frage
532 stellt sich eigentlich nicht. (2)

Die Interviewerin fragt die Gruppe, was verloren ginge, wenn es an dieser Schule keinen Religionsunterricht mehr gäbe. Dabei formuliert sie die Frage zwei Mal im Konjunktiv und erkundigt sich so nach der Meinung der Gruppe. Indem sie die Frage im Konjunktiv formuliert, verweist sie auf etwas, was an der Schule nicht Realität ist, aber für sie als denkbare Option besteht, indem sie sich auf Debatten „aus der Politik." (496) bezieht. Die Interviewerin stellt die Frage zwei Mal. Als *Qm* zurück in die Gruppe kommt – er wurde während der Gruppendiskussion von einer Person hinausgebeten – stellt sie die Frage zum zweiten Mal und macht dabei deutlich, dass die Frage an die gesamte Gruppe gerichtet ist. Mit einem Demonstrativpronomen bezieht sie dieses Gedankenspiel auf die konkrete Schule vor Ort („an dieser Schule", 498–499), um die Bedeutung des Religionsunterrichts an dieser Schule zu erfragen.

Sogleich beginnt *Qm* zu antworten und gewährt einen Einblick in seine Meinung. Für ihn ist das von der Interviewerin genannte Szenario fraglich und entzieht sich der Realität („hypothetisch", 500), weshalb sich die Frage so für ihn nicht stellt. Als Begründung führt er das Konkordat an, wodurch der Religionsunterricht seine rechtliche Stellung hat. Mit dem Verweis auf das Konkordat und die Tatsache, dass der Religionsunterricht dadurch „verankert" (501) ist, wird seine Unumstößlichkeit zum Ausdruck gebracht. Am Religionsunterricht kann nicht gerüttelt werden. Für ihn lohnt es sich nicht, über ein derartiges Szenario nachzudenken, da seine Begründungen feststehen. Diese Unumstößlichkeit des Religionsunterrichts drückt er mit einem Vergleich aus. Das von der Interviewerin genannte Szenario verhielte sich in gleicher Weise, als wenn es keine Schule mehr gäbe. Der Vergleich selbst ist im Konjunktiv formuliert, womit erneut die

Realitätsferne des Szenarios und die Unumstößlichkeit des Religionsunterrichts zum Ausdruck gebracht werden. Der Religionsunterricht hat einen festen Stand, da er ebenso wie Schule nicht wegzudenken ist. *Xw* knüpft an *Qms* Vergleich an, bringt weitere Beispiele ein und spinnt so den Gedanken weiter. Während *Qm* die ganze Schule ins Spiel bringt, führt *Xw* „Mathematik" (503) an. Zwar setzt sie zu einem weiteren Beispiel an, benennt es jedoch nicht. Insofern das Vorhandensein des Religionsunterrichts mit jenem von Schule und „Mathematik" (503) verglichen wird, drückt sich sein fixes Bestehen aus. Über seine Existenz lässt sich nicht diskutieren, sie ist nicht verhandelbar, sondern „verankert" (501).

Qm führt seine Meinung in Bezug auf den Religionsunterricht weiter aus. Dieser ist für ihn „trotz oim a integrativer Bestandteil der Werteerziehung" (507). Worauf sich genau der generalisierende Verweis „trotz oim" (507) im Sinne von „trotz allem" bezieht, geht aus dieser Sequenz nicht hervor, wobei sie vor dem Hintergrund anderer Passagen des Diskurses verständlich wird. Sowohl Religion als auch der Religionsunterricht werden als Konfliktpotential an der Schule betrachtet. Auch wenn dem Religionsunterricht ein solches Potential anhaftet, hat er an der Schule seine Berechtigung, die er durch seinen Beitrag zu „der Werteerziehung" (507) gewinnt. Als Werteerziehungsfach dient er dem Wunsch der Gruppe, die Schule als „Insel der Seligen" (185 sowie 208–209) zu verstehen, an der ein von Toleranz geprägtes „Miteinanderleben" (187) besteht. In besondere Weise hebt er die Möglichkeit hervor, sich für oder gegen dieses Fach entscheiden zu können, womit er auf den Ethikunterricht an der Schule verweist. Dadurch, dass eine solche Wahlmöglichkeit „zum Glück" (508) besteht, ist die Werteerziehung an der Schule gesichert. Von daher sind sowohl für ihn als auch für *Xw* – sie spricht im verallgemeinernden „uns" (510) – keine weiterführenden Auseinandersetzungen über die Existenz des Religionsunterrichts notwendig („und des is es", 508), da er seine Aufgabe in der „Wertevermittlung" (510) an dieser Schule hat. Von mehreren Seiten werden die Ausführungen *Qms* und *Xws* validiert (511–513). Für *Um* bedeutet ein etwaiges NichtVorhandensein des Religionsunterrichts für die Schule einen „Verlust" (516).

Während *Qm* und *Xw* im Allgemeinen von Werten sprachen, ohne sie näher zu bestimmen, führt *Rw* eine Konkretisierung durch. Das Lernen einer „Gesprächskultur" (518) ist das Besondere des Religionsunterrichts, wodurch er sich auch von den übrigen Unterrichtsfächern unterscheidet. *Rw* führt mit „Gesprächskultur lernen" (518) ein Beispiel für die „Werteerziehung" (507) bzw. „Wertevermittlung" (510) an, worin der – verglichen mit anderen Fächern – herausragende Beitrag des Religionsunterrichts liegt. Dieser besteht in seiner metafachlichen und erzieherischen Funktion für das Miteinander. Begründet wird diese Funktion durch seine inhaltliche, fachimmanente Ausrichtung. Für *Rw* kommen im Religionsunterricht ganz selbstverständlich – jedoch nicht ausschließlich („natürlich auch", 520) – Themen zur Sprache, „die an die Persönlichkeit des Schülers herankommen" (520–522). In einem kontrastierenden Beispiel veranschaulicht sie seine Funktion. Hierfür zieht sie den Mathematikunterricht heran, in dem für sie zweifellos die Mathematik an sich im Vordergrund steht („und in Mathematik kloar red ma hoit über Mathematik,", 522–523). Das persönliche Wohlbefinden wird im Mathematikunterricht „selten" (524) thematisiert, was von *Ww* mit der wenig vorhandenen Zeit im Mathematikunterricht begründet wird (525). In *Rws* Ausführungen wird das Profil des Religionsunterrichts deutlich. Der Religionsunterricht hat persönliche

Themen zum Gegenstand, wodurch er unumgänglich einen metafachlichen, essentiellen Beitrag für das „Miteinanderleben“ (187) leistet. Dadurch gewinnt er seine herausragende Stellung an der Schule und unterscheidet sich so von den übrigen Fächern.

Qm hält als Frage intoniert die fehlende Empathie *Rws* „in der Mathematik?“ (526) fest („Aso“, 526 im Sinne eines resümierenden „folglich“). In dieser Sequenz zeigt sich auch das Profil der ReligionslehrerInnen. Diese zeichnen sich durch ihre Fähigkeit aus, einfühlsam zu sein. In *Qms* Beschreibung wird zudem „Empathie“ (526) nicht bloß als ein Signum von Religionslehrerinnen und -lehrern festgehalten, sondern als eine Eigenschaft dargestellt, die auch LehrerInnen anderer Fächer vorzuweisen haben sollten, wird doch – wenn auch scherzhaft – das Fehlen dieser bei *Rw* „in der Mathematik“ (526) genannt. *Rw* verneint eine prinzipiell fehlende Empathie ihrerseits und begründet die rein fachliche Ausrichtung des Mathematikunterrichts mit der fehlenden Zeit „für so was“ (530). Dadurch gibt *Rw* zu verstehen, dass auch andere LehrerInnen empathisch sind, ihnen jedoch die Zeit für Themen fehlt, die das „Miteinanderleben“ (187) und die „Person“ (523) jeder Schülerin bzw. jedes Schülers betreffen. Der Religionsunterricht hat für solche Themen Zeit, wodurch er sich von anderen Fächern unterscheidet. *Qm* validiert *Rws* Aussagen und knüpft an den Passagenanfang des Diskurses an, wodurch eine Klammer entsteht (500–502). Damit wiederholt er die eingangs formulierte Orientierung, die im Lauf des Diskurses elaboriert wurde. Für ihn ist der Religionsunterricht „söbstverständlich integriert und stellt und die Frage stellt sich eigentlich nicht“ (531–532). Damit wird die Orientierung erneut erkennbar und auf den Punkt gebracht. Der Religionsunterricht wird als Fixum an der Schule angesehen, insofern er für Metafachliches, für „Werteerziehung“ (507), „Wertevermittlung“ (510), für das Erlernen einer „Gesprächskultur“ (518) zuständig ist. In anderen Fächern ist dafür keine Zeit. Metafachliches wird an ihn delegiert. Dem Religionsunterricht wird ein essentieller metafachlicher Beitrag für die Schule sowohl zugetraut als auch abverlangt, wodurch seine Existenz nicht in Frage gestellt ist. Aufgrund seiner fachimmanenten Ausrichtung auf Werte und das Individuum leistet er einen Beitrag zum „Miteinanderleben“ (187), womit ihm eine Stabilisierungsfunktion in der Schule als „Insel der Seligen“ (185 sowie 208–209) zukommt.

Religionsunterricht für alle I

Nachdem unmittelbar zuvor im Diskursverlauf über die zukünftigen Entwicklungen des Religionsunterrichts gesprochen wurde, schließt die Interviewerin mit ihrer Themeninitiierung an und benennt die thematische Weiterschreibung als „wundervolle Überleitung zum nächsten Thema.“ (635). Sie selbst sieht die Themeninitiierung als natürlichen Übergang, auch wenn es sich um eine exmanente Nachfrage handelt (Religionsunterricht für alle I, 635–675):

635 Y2: Eine wundervolle Überleitung zum nächsten Thema. in diesem Forschungsprojekt,
636 in dieser Arbeit, die do geschrieben wird, ahm soll auch eine alternative
637 Organisationsform betrachtet werden, beleuchtet werden und zwar ein
638 Religionsunterricht für alle, gemeinsam von allen ah religiösen Gruppierungen, dies es an
639 einer Schule gibt. wos würden Sie von so einem Konzept halten? was kann Ihre Schule
640 von einem Religionsunterricht für alle gewinnen, der von Kirchen und
641 Religionsgesellschaften gemeinsam verantwortet wird?
642 Qm: Aso so wie das KPH-Modell is?

643 Y2: Jo (2)
644 Qm: Moch ma zum Teil. (2)
645 Vw: Ja, aber ich
646 Qm: ∟ Selten, aber wir machens
647 Y2: ∟ Mhm
648 Vw: Ja, aber es wär nicht schlecht, dass auch ahm eben dadurch dass die einzelnen
649 Religionen eben in ihrem Religionsunterricht gehen, nichts von den anderen Religionen
650 mitbekommen und so wird das alles, ahm jeder kriegt von jedem was mit und dafür
651 ?f: ∟ Hm
652 Vw: wird es vielleicht auch mehr toleriert oder mehr verstanden und so, dass es
653 irgendwie @besser zusammenkommt@, aso, dass die Religionen nicht mehr so eine
654 strenge Trennung haben, sondern dass es auch irgendwie, ja sich vermischt. aso nicht so,
655 dass sich die Religion vermischen, sondern dass die Leute auch mehr untereinander
656 Qm: ∟ Aso ( )
657 Rw: ∟ Ja, ich glaub, dass das
658 schon ein Aspekt is, ja weil
659 Ww: ∟ Toleranter
660 Vw: Ja, Toleranz
661 Rw: Das is, glaub ich nicht das Problem der Schule, das kann in in der Schule passieren,
662 das is eher eine Frage der Religionsgemeinschaft, ob das von Seiten der
663 Religionsgemeinschaft gewünscht is, und auch auch mitgetragen wird, ja;
664 Qm: Aso i glaub, des is wirklich ein massiver Punkt der Kritik, vo oim an der
665 katholischen ah Religionsführung, dass jo es pervers is in meinen Augen, wenn ane
666 Toleranz predigt und daun ober nicht erlaubt, dass ein Katholik in den evangelischen
667 Religionsunterricht geht, vice versa es nicht gestattet, dass a Evangelischer im
668 katholischen teilnimmt, i man, des is für mich absurd und do muaß ma wirklich a Kritik
669 aunbringen. (3) na des könnt ma spielend regeln. (3) des haßt is genau der
670 Rw: ∟ Na ja, die Akzeptanz is
671 ja nicht gegeben, aso wenn ich jetz
672 Qm: ∟ I man, der Punkt, es liegt aun der Religionsgemeinschaft, ned und nicht
673 Rw: ∟ Ja
674 Qm: am Unterricht. wir mochens eh und wir pfeifm Apostroph jetzt nix drum
675 (6)

Mit dem Verweis auf die durchzuführende Forschungsarbeit leitet die Interviewerin das nächste Thema ein, womit sie einen Zusammenhang zwischen der Arbeit und der Frage herstellt. Da sich die Forschungsarbeit mit einer „alternative[n] Organisationsform" (636–637) des Religionsunterrichts beschäftigt, soll dieser Themenbereich in der Gruppe besprochen werden, womit klar der exmanente Gehalt der Frage erkennbar wird. In einem nächsten Schritt konkretisiert sie die „alternative Organisationsform" (636–637) in mehrfacher Weise. Diese Näherbestimmung der Organisationsform geschieht einerseits hinsichtlich der TeilnehmerInnen („Religionsunterricht für alle", 638), andererseits hinsichtlich des Verantwortungsbereichs („gemeinsam von allen ah religiösen Gruppierungen, dies an einer Schule gibt", 639). Mit mehreren Nachfragen zielt sie auf die Einstellung der Gruppe zu der von ihr konkretisierten Organisationsform des Religionsunterrichts und auf die Frage, was diese Schule von einem solch konzipierten Religionsunterricht „gewinnen" (640) kann. Sogleich stellt *Qm* an die Interviewerin eine Nachfrage, in der er nach der Vergleichbarkeit zwischen der von der Interviewerin vorgestellten alternativen Organisationsform des Religionsunterrichts und dem „KPH-Modell" (642) fragt. Eine Ähnlichkeit wird von der Interviewerin bejaht.

Während *Qm* im verallgemeinernden „ma" (644) im Sinne von „wir" (646) zunächst das Bestehen einer solchen Praxis an der Schule konstatiert, sodann ihre Häufigkeit bei gleichzeitiger Betonung, dass diese Praxis besteht („aber wir machens", 646), einschränkt („Selten", 646), bemüht sich *Vw* um das Rederecht und möchte etwas einwenden („aber",

645). Im Besitz des Rederechts bringt sie ihren Einwand in den Diskurs ein. Zunächst deutet sie ihre Zustimmung zu der von der Interviewerin dargelegten Organisationsform an („es wäre nicht schlecht“, 648), die dann in einer Gegenüberstellung dieser mit einem nach Religionen getrennten Religionsunterricht verstärkt wird. In ihrem Einwand – er bildet den negativen Gegenhorizont – grenzt sie sich von einem nach Religionen getrennten Religionsunterricht ab („strenge Trennung“, 654), da er ein Kennenlernen anderer Religionen nicht vorsieht („nichts von den anderen Religionen mitbekommen“, 649–650). Demgegenüber stellt sie die möglichen Vorzüge dar – dazu verwendet sie zwei Mal das Adverb „mehr“ (652) und den Komparativ „besser“ (653) –, die ein Kennenlernen anderer Religionen mit sich bringt („jeder kriegt von jedem was mit“, 650). Sie verortet den Mehrwert in den Bereichen der Toleranz, des Verständnisses und des Miteinanders. Während sie sich wiederholt gegen eine Separation der Religionen ausspricht („strenge Trennung“, 654), gibt sie ihre Wunschperspektive nach mehr Gemeinsamkeit preis. Eine Zunahme von Gemeinsamkeit betrifft weniger die einzelnen Religionen als vielmehr die Menschen („aso nicht so, dass sich die Religion vermischen, sondern dass die Leute auch mehr untereinander“, 654–655), womit der positive Horizont ausgedrückt wird. Auch von anderen Gruppenmitgliedern wird dieser Horizont geteilt. *Ww* greift einen zentralen Begriff *Vws* auf („Toleranter“, 659), der im Wortstamm von *Vw* wiederholt wird („Ja, Toleranz“, 660), wodurch Gemeinsames zu erkennen ist. In dieser Passage wird erneut der Wunsch nach „Toleranz“ (660), nach einer Schule als „Insel der Seligen“ (185 sowie 208–209) zum Ausdruck gebracht. Ein nach Religionen differenzierter Religionsunterricht steht im Kontrast zu dieser Perspektive. Die von der Interviewerin vorgestellte alternative Organisationsform des Religionsunterrichts, die *Qm* bereits als teilweise umgesetzt sieht (646), dient dieser Wunschperspektive, da Gemeinsames durch Kennenlernen anderer Religionen ermöglicht wird, indem sich nicht „die Religionen vermischen, sondern „die Leute“ (655) zueinander finden.

Nachdem die Vorzüge eines solchen Religionsunterrichts besprochen wurden, werden nun Schwierigkeiten benannt. *Rw* und *Qm* erachten die Umsetzung der alternativen Organisationsform des Religionsunterrichts als problematisch. Dabei führen sie eine Unterscheidung zwischen dieser Schule und der Religionsgemeinschaft an, wobei *Qm* von „der katholischen ah Religionsführung“ (664–665) spricht. Während *Rw* allgemein von „Religionsgemeinschaft“ (662) spricht, spitzt *Qm* diese auf die „katholische[n] ah Religionsführung“ (665) zu. Bei beiden ist eine Diskrepanz zwischen „Religionsgemeinschaft“ (662) bzw. „der katholischen ah Religionsführung“ (664–665) auf der einen Seite und der Schule auf der anderen Seite rekonstruierbar. Damit werden die Probleme in der Umsetzung nicht im schulinternen („das kann in der Schule passieren“, 661; „na des könnt ma spielend regeln.“, 669), sondern im schulexternen Bereich lokalisiert. Fraglich ist, ob eine Umsetzung von Seiten der Religionsgemeinschaften überhaupt „gewünscht is“ (663) und ob sie eine Unterstützung findet. In *Qms* Kritik „der katholischen ah Religionsführung“ (664–665) wird inkongruentes Handeln im Bereich der Toleranz als negativer Gegenhorizont deutlich. Sie verhindert – quer zu ihrer eigenen Lehre („pervers in meinen Augen“, 665) – Toleranz. Diese Inkongruenz veranschaulicht er in einem Beispiel, das die Teilnahmebedingungen am Religionsunterricht betrifft. Die Teilnahme einer Katholikin bzw. eines Katholiken am evangelischen Religionsunterricht bzw. auch umgekehrt wird von der katholischen Kirche nicht erlaubt, auch wenn sie „Toleranz predigt“ (666). *Qm*

macht nochmals darauf aufmerksam, dass es sich hier nicht um ein Organisationsproblem handelt, das von schulischer Seite nicht zu lösen wäre. Das Problem verortet er klar im kirchlichen Bereich („es liegt aun der Religionsgemeinschaft“, 672). *Qm* verweist auf die Differenz zwischen der Praxis der Religionsgemeinschaft und jener der Schule. Erneut spannt er die Differenz zwischen Schule und katholischer Kirche auf, insofern sich die schulische Praxis nicht an „der katholischen ah Religionsführung“ (664–665) orientiert („wir pfeifm Apostroph jetzt nix drum“, 674). Indem die katholische Kirche als Kontrast zu dieser Schule gewählt wird, kann das Bild von Schule rekonstruiert werden. Insofern von „der katholischen ah Religionsführung“ (664–665) Toleranz verhindert und die schulische Praxis konträr zu einer solchen Handlungsoption betrachtet wird, drückt sich Schule als toleranzfördernd aus und kann so in das Wunschbild von Schule als „Insel der Seligen“ (185 sowie 208–209) eingebettet werden, wie dies im früheren Diskursverlauf bereits zur Geltung kam.

Nach einer Pause von sechs Sekunden setzt die Interviewerin mit einem weiteren Impuls an, der einen immanenten Charakter aufweist. Sie fokussiert auf die „Widerstände“ (676), die an der die Schule zu erwarten wären angesichts eines solchen alternativ organisierten Religionsunterrichts. Dabei grenzt sie die Frage ein, indem sie nach den Widerständen „jenseits von Religionsgemeinschaft an dieser Schule“ (677) fragt (Religionsunterricht für alle I, 676–710):

676 Y2: Welche Widerstände hätte so ein solches Konzept ahm, mit welchen Widerständen
677 müsste man rechnen, jenseits von Religionsgemeinschaft an dieser Schule? gäbs die,
678 oder? wer wie ist die Einschätzung dahingehend? (2)
679 Qm: Kaun i ma nix vorstön, glaub i.
680 Rw: Aso, das kann ich, aso bei bei etablierten Religionsgemeinschaften, oder kann ichs
681 mir nicht vorstellen, ich kanns jetzt nicht abschätzen, wie das jetzt is, wie wenn jemand
682 Zeuge Jehovas is, weiß i ned, hab ich zu wenig Einblick, ja. dass da irgendwelche
683 Hindernisse sind, könnte: ich mir vorstellen, weil ich zu wenig Information hab, wie das
684 dort läuft, ja.
685 Y2: Aber so aus dem aus dem Schulkontext heraus
686 Xw: °Ja°
687 Rw: ∟ Glaub i ned
688 Qm: Aso i glaub, so wie wirs mochn, müsst ihr am besten sogn, ober
689 Vw: ∟ Das
690 Tw: Gibt’s an der Schule Zeugen?
691 Xw: Wenige
692 Rw: ∟ Wenig, aber es sind 2 oder 3.
693 Tw: Gehn in Ethik, nehm ich an.
694 Xw: Wirklich?
695 Rw: Ja
696 Qm: ∟ Ja, ja, genau, i hob in der ochtn jetzt an
697 ?f: ∟ Mhm
698 Ww: °Des is a Religion? i hob glaub des is a Sekte.°
699 Rw: Nein, das ist eine anerkannte Religion.
700 Sw: ∟ Aha okay
701 Ww: Des is oba no ned laung, oder?
702 Sw: Nein
703 Rw: Na seit 3 Jahren, oder so.
704 Ww: ∟ Do hob i wos verpasst. (.) na jo, i sog jo nur.
705 ?f: ∟ ( )
706 Xw: Na, is jetzt aunerkaunt, jo.
707 Vw: ∟ °Ich habs gar nicht gwusst, dass wir die in der Schule haben.°
708 Qm: Wir miaßtn a bissi auf die Zeit schaun.
709 Y2: Ich wäre dann, wenns noch noch was gäbe
710 Qm: ∟ Ah eh schon, mhm, okay

Obwohl die Interviewerin nach „Widerständen“ (676) im schulischen Bereich fragt, fallen die Antworten unterschiedlich aus. Während *Qm* auf ihre Frage eingeht und für ihn keine festzustellen sind, kehrt *Rw* abermals zu den „etablierten Religionsgemeinschaften“ (680) zurück, auch wenn sie ihre eigene Einschätzung nicht auf ausreichenden Wissensständen beruhend weiß. Sie konkretisiert ihre Einschätzung anhand eines Zeugen Jehovas, in den sie sich nicht entsprechend hineinversetzen kann („hab ich zu wenig Einblick, ja“, 682; „weil ich zu wenig Information hab, wie das dort läuft, ja“, 683–684). Dennoch äußert sie eine Vermutung und nimmt „irgendwelche Hindernisse“ (682–683) bei den Angehörigen der Zeugen Jehovas als möglich an. Da *Rw* auf die Religionsgemeinschaften zu sprechen gekommen ist, lenkt die Interviewerin ein und stellt eine Nachfrage, indem sie erneut auf den „Schulkontext“ (685) fokussiert. Sowohl *Rw* als auch *Qm* verneinen ihre Nachfrage. *Vw* setzt zu einer Antwort an, führt sie jedoch nicht aus (689). Abermals lässt sich die Gegenüberstellung von Religionsgemeinschaft und Schule rekonstruieren, welche sich durch eine differente Haltung in Bezug auf Toleranz unterscheiden. An der Schule wird Toleranz praktiziert („so wie wirs mochn“, 688), hingegen werden bei den Religionsgemeinschaften „irgendwelche Hindernisse“ (682–683) vermutet. Sodann fordert *Qm* die beiden Schülerinnen *Sw* und *Vw* auf, ihre Meinungen einzubringen, da sie auf die Frage „am besten“ (688) eingehen könnten. Sogleich stellt *Tw* eine Nachfrage. In ihrer Nachfrage werden die Zeugens Jehovas erneut angesprochen. Vorerst fragt sie nach, ob an der Schule „Zeugen“ (690) – eine nähere Differenzierung erfolgt nicht – vorhanden sind. Die Anzahl der „Zeugen“ (690) wird als „Wenig,“ (692) bezeichnet und mit einem Zahlenwert eingeschätzt („2 oder 3.“, 692). Jedoch wird dieser Zahlenwert mit der Konjunktion „aber“ (692) im Sinne von „jedoch“ bzw. „immerhin“ eingeleitet, womit sie trotz ihrer geringen Zahl dennoch in die Aufmerksamkeit rücken. Die „Zeugen“ (690) besuchen – wie von *Tw* vermutet – den Ethikunterricht, darüber macht sich bei *Xw* Verwunderung breit. Diese Verwunderung besteht nicht nur über ihre Teilnahme am Ethikunterricht, sondern auch über ihren Status als Religion, da *Ww* sie als „a Sekte.“ (698) betrachtet hat. Nachdem *Rw* über die Anerkennung der Zeugen Jehovas als Religionsgemeinschaft Aufschluss gibt, drückt sich bei *Ww* abermals Verwunderung über diesen Status aus, indem sie auf die noch nicht zeitlich lang vollzogene Veränderung aufmerksam macht („oba no ned laung“, 701). Nachdem *Sw* diese kürzlich vollzogene Statusänderung bestätigt und *Rw* sie in Jahren ausdrückt, zeigt sich bei *Ww* zum wiederholten Mal Verwunderung. Nicht nur *Ww* gibt die Ausblendung von Zeugen Jehovas aus ihrem Aufmerksamkeitsfeld zu erkennen („Do hob i wos verpasst.“, 704), sondern auch *Vw* hat ihr Vorhandensein an der Schule nicht bemerkt („°Ich habs gar nicht gwusst, dass wir die in der Schule haben°“, 707). In all dem, wie über Zeugen Jehovas diskutiert wurde, wird in dieser Passage das distanzierte Verhältnis der Gruppe zu ihnen erkennbar. Zum einen werden auf ihrer Seite „irgendwelche Hindernisse“ (682–683) in Bezug auf einen Religionsunterricht für alle vermutet, zum anderen befinden sie sich nicht im Aufmerksamkeitsspektrum einiger Gruppenmitglieder. Sowohl durch ihre Teilnahme am Ethikunterricht und der Statusänderung zur „anerkannten Religion.“ (699), als auch durch ihr Vorhandensein an der Schule lösen die Zeugen Jehovas Verwunderung aus.

Mit dem Hinweis *Qms* an die Interviewerin, auf die Zeit zu achten, wird eine rituelle Konklusion eingeleitet, auch wenn diese nicht zustande kommt. Für die Interviewerin selbst kann die Diskussion beendet werden, und sie gibt den Ball an die Gruppe zurück. Sie ermöglicht der Gruppe, sich weiterhin in den Diskurs einzubringen. Dabei bietet sie in einer offen gestellten Frage die Möglichkeit, letzte Diskursbeiträge einzubringen („ein Schlusswort allgemein", 711) und sich zum Religionsunterricht an der Schule zu äußern, ohne eine bestimmte Fragerichtung vorzugeben. Zwei Mal fragt sie nach, ob die Gruppe noch etwas zu sagen hat. Dabei handelt es sich um erzählgenerative Fragen. *Rw* setzt als Erste an und gibt nochmals einen Einblick, wie sie den Religionsunterricht sieht (Religionsunterricht für alle II, 711–772):

711 Y2: Zu dem Gaunzn ein Schlusswort allgemein zum Religionsunterricht an der Schule.
712 gibt's noch was zu sagen? bleibt noch was?
713 Rw: Ja, dass sich die Religion mit der Gesellschaft mitentwickeln muss. das würd ich
714 wünschenswert finden. (3)
715 Y2: ⌊ Mhm
716 Qm: Und i glaub sogor in die Richtung weitergedacht, dass der Religionsunterricht an an
717 den Schulen allgemein und bei uns natürlich auch do Vorreiter is, weil er einfoch schon
718 viel toleranter und weiterentwickelter is ois sich die einzelnen Religionsgemeinschoftn
719 und vo oim muaß ma sogn die katholische Kirche sich gibt.
720 (5)
721 Y2: Mhm (3)
722 Ww: Na des kaun nur sowieso von der Kirche aus amoi sog i moi genehmigt unter
723 Aunführungszeichen wer ma do ka Zeichen gsetzt wird, die Schule kaun des, die tuat eh
724 scho wos kaun, sog i, mehr is glaub i ned mochboar, des is eh scho supa und waun des
725 owa ned von den Religionen her kummt, daun wird si do nix ändern und do wird si a ned
726 boid wos ändern, wei, wie i des
727 Rw: ⌊ Na ich glaub des is einfach eine bissl eine Angst gibt seitens der
728 Ww: ⌊ Sicher
729 Rw: katholischen Kirche zum Beispiel auch den Ethikunterricht etablieren zu lassen,
730 Ww: ⌊ Sowieso
731 Rw: weils Angst haben, dass mehr abwandern zu Ethik
732 Ww: ⌊ Woins goar ned ⌊ Jo, jo, jo
733 Sw: ⌊ Jo
734 Y2: ⌊ Mhm
735 Xw: Obwohl des bei uns goar ned so is.
736 Rw: Eh, aber das das is ein Beispiel, natürlich nur, weiß ich nicht, obs jetzt
737 Ww: ⌊ Jo, jo, mhm
738 Sw: ⌊ Ja
739 Rw: österreichweit so is. (3)
740 Y2: Aso, i kenn ned viele, aber die Schulen, die ich kenne, ah zagt sie des, wos sie an
741 dieser Schule sich auch zeigt.
742 Rw: ⌊ Ja, eben, ja
743 Ww: ⌊ Ja, mhm
744 Xw: ⌊ Wob-
745 Qm: Na wir san schon am Aungong geprügelt wordn, dass wir den Ethikunterricht
746 eingeführt hobn und der Bahnbrecher woar domals wie der XXX ((Name eines Bischofs))
747 in unserer Schule woar und eigentlich des System kennenglernt hot und auch die die
748 Festrede domois ghoitn hot ah und seitdem hot sich das Schulamt @massiv@ danach
749 Rw: ⌊ Ja, wobei d-
750 Qm: auch gerichtet und woar XXX ((Name eines Bischofs)) auch da, XXX ((Name eines
751 Bischofs)), aso hm, die woarn olle eigentlich sehr positiv angetan von der Idee und i glaub
752 es is a guat.
753 Rw: ⌊ @Jetzt müss ma dann auch noch den
754 Ratzinger einladen,@ @(4)@
755 Ww: ⌊ @(3)@

756 Tw: ∟ @(3)@
757 Xw: ∟ @(3)@
758 Qm: ∟ I hob ka Problem. (2) oba es woar auch der XXX ((Name eines Politikers))
759 sehr dafür, muaß ma sogn, ja.
760 Rw: ∟ @ (2)@
761 Ww: ∟ @(2)@
762 Um: Der XXX ((Name eines Bischofs)) woar ned do?
763 Qm: Der XXX ((Name eines Bischofs)) woar ned do, na und da
764 Rw: ∟ Der XXX- ((Name eines Bischofs)), na des (.) ( )
765 Qm: Und wie hot der ghaßn der Dicke?
766 Rw: Der XXX ((Name eines Bischofs))
767 Qm: Da XXX ((Name eines Bischofs)), na
768 Vw: ∟ °Kannst das bitte für einstecken?°
769 Um: ( )
770 Qm: Na olle muaß ma ned eilodn. guat
771 Vw und Sw: ∟ ((flüstern miteinander))
772 Y2: Guat, dann bedanke ich mich sehr herzlich für diese Runde

Rw äußert einen Wunsch, der auch von *Qm* aufgegriffen und weitergesponnen wird. Sie konstatiert eine Entwicklungsnotwendigkeit auf Seiten der „Religion“ (713), womit eine Differenz im Entwicklungsstand zwischen etablierter Religionsgemeinschaft und „Gesellschaft“ (713) festgehalten wird. Maßstab für die Entwicklung ist der Entwicklungsstand der „Gesellschaft“ (713). Für *Rw* hat „Religion“ (713) bei der Entwicklung der „Gesellschaft“ (713) mitzuhalten. Dabei handelt es sich um eine normative Aussage *Rws* („mitentwickeln muss“, 713), damit die von ihr festgehaltene Differenz überwunden wird. Ein Beispiel für eine Entwicklung in Richtung mehr Toleranz und Fortschritt ist der schulische Religionsunterricht, sowohl an Schulen im Allgemeinen als auch an dieser Schule im Speziellen („und bei uns natürlich auch“, 717). Der schulische Religionsunterricht ist im Bereich Toleranz und Fortschrittlichkeit Vorreiter („viel toleranter und weiterentwickelter“, 718) und unterscheidet sich dadurch von der Praxis der Religionsgemeinschaften und speziell von jener der katholischen Kirche. Dabei wird die Differenz zwischen schulischem Religionsunterricht und den Religionsgemeinschaften bzw. der katholischen Kirche deutlich, ein höherer Grad an Toleranz und Fortschritt wird dem schulischen Religionsunterricht zugeschrieben. Damit ist der Religionsunterricht an Schulen, besonders an dieser Schule Teil des positiven Horizonts, da er für Toleranz und Fortschritt steht und so in den Orientierungsrahmen der Gruppe eingereiht werden kann. Demgegenüber gehören die Religionsgemeinschaften und vor allem „die katholische Kirche“ (719) dem negativen Gegenhorizont an. *Ww* bringt sich ebenso in den Diskurs ein und fokussiert nun ausschließlich auf die „Kirche“ (722), womit sie sich von der allgemeinen Sprechweise der Religionen bzw. Religionsgemeinschaften wegbewegt. Eine Veränderung des Religionsunterrichts wird ausschließlich von Seiten der Kirche aus als möglich betrachtet. Von ihr hat die Initiative auszugehen, da ihr die Handlungsvollmacht obliegt („genehmigt“, 722). Hingegen nimmt die Schule ihre Aufgaben in ihrem zur Verfügung stehenden Rahmen wahr, schöpft ihn aus („die tuat eh scho wos kaun,“, 723–724) und wird als herausragend erachtet („des is eh scho supa“, 724). Ein Religionsunterricht für alle wird somit an die Kirche delegiert, die dafür Sorge zu tragen hat. Da die Kirche die Handlungsvollmacht hat, sind Veränderungen von ihr abhängig, diese werden in näherer Zukunft nicht erwartet. Auch wenn *Ww* zu einer Begründung ansetzt (726), wird diese nicht zu Ende geführt. Die Begründung wird von *Rw* gegeben. In ihrer Vermutung ortet sie ein wenig „Angst“ (727) bei der katholischen

Kirche. Diese umfasst nicht nur die Veränderungen des Religionsunterrichts, sondern „auch den Ethikunterricht etablieren zu lassen“ (729). Begründet wird diese Angst mit der Konkurrenzsituation zum Ethikunterricht („dass mehr abwandern zu Ethik“, 731), auch wenn diese für *Xw* und *Rw* zumindest an dieser Schule keinen Anhaltspunkt hat. *Rw* macht auf den Geltungsrahmen aufmerksam, da von dieser Schule aus nicht auf andere in ganz Österreich geschlossen werden kann. *Rw* hält sich somit von einer Verallgemeinerung zurück. Zugleich wird diese Schule in besonderer Weise hervorgehoben, da an ihr – entgegen der von der Kirche vermuteten „Angst“ (727) – keine Konkurrenzsituation besteht. Diese Schule erweist sich so als „eh scho supa“ (724) und wird als beispielhaft gesehen. Auch mögliche Befürchtungen der katholischen Kirche gegenüber dem Ethikunterricht können an dieser Schule nicht bestätigt werden. *Qm* beginnt über die Einführung des Ethikunterrichts an der Schule zu erzählen. Es drückt sich die anfänglich ablehnende Haltung der katholischen Kirche gegenüber dem Ethikunterricht aus, da die Schule dafür „geprügelt wordn“ (745) ist. In dieser Haltung gab es einen Wendepunkt, einen „Bahnbrecher“ (746). Dieser Wendepunkt wird mit dem Besuch eines Bischofs, seinem Kennenlernen des Ethikunterrichts an dieser Schule sowie mit seiner öffentlichen Rede bei einem Fest markiert. Dieser Richtungswechsel hatte Folgen, insofern sich auch die Position des Schulamts gewandelt und der bischöflichen Richtung angeschlossen hat. *Qm* nennt zwei weitere Bischöfe, die die Schule besuchten und dem Ethikunterricht positiv gegenüberstanden. Indem *Rw* „Ratzinger“ (754)[5] nennt und vorschlägt, auch ihn an die Schule einzuladen, was bei anderen Gruppenmitgliedern Lachen hervorruft, wird die in der katholischen Amtskirche hierarchisch oberste Person genannt. Damit drückt sich die Mächtigkeit der katholischen Kirche aus. Ihr obliegt die Gestaltung des Religionsunterrichts. Auf *Rws* Vorschlag entgegnet *Qm*, dass er damit „ka Problem“ (758) hätte und nennt nun einen Politiker, der ebenfalls an der Schule war und dem Ethikunterricht positiv gegenüberstand. In *Qms* Aufzählung der verschiedenen Bischöfe, von ihnen galt einer als „Bahnbrecher“ (746) im Bereich des Ethikunterrichts, und eines Politikers, die allesamt dem Ethikunterricht positiv gegenüberstanden, drückt sich die für *Qm* hohe Akzeptanz des Ethikunterrichts an dieser Schule aus. Diese Akzeptanz ist nicht ausschließlich auf kirchlicher Seite, sondern auch im politischen Bereich zu finden. Es zeigt sich eine von außen kommende Bestätigung des Ethikunterrichts, in der der schulische Weg, für den die Schule zunächst „geprügelt wordn“ (745) war, anerkannt wird. *Um* fragt nach, ob ein bestimmter Bischof ebenfalls an der Schule war (762), was von *Qm* verneint wird. Zudem wird ein weiterer Bischof genannt, der ebenfalls nicht an der Schule war. Auf den Besuch dieser beiden Bischöfe wird von *Qm* kein Wert gelegt. Er distanziert sich von ihnen („Na olle muaß ma ned eilodn“, 770; im Sinne von „Nun alle muss man nicht einladen“). Auf die Anerkennung des Ethikunterrichts an der Schule durch bestimmte Personen der katholischen Kirche wird kein Wert gelegt. Sie haben für *Qm* keine Anerkennungsautorität. Während *Qm* noch spricht, beginnen *Vw* und *Sw* miteinander zu flüstern und eine rituelle Konklusion wird dadurch eingeleitet, die von *Qm* weitergeführt wird, indem er eine Bewertung abgibt, ohne ein konkretes Bewertungsobjekt zu nennen („guat“, 770). Die Interviewerin greift die rituelle Konklusion auf, wiederholt diese Bewertung und bedankt sich bei den Gruppenmitgliedern.

5 Zum Zeitpunkt der Diskussion war er der amtierende Papst.

Indem die Gruppe den Religions- und Ethikunterricht an der Schule als vorbildlich erachtet, und der schulische Weg nach und nach sowohl von kirchlicher als auch von politischer Seite Anerkennung fand, wird die Vorreiterrolle dieser Schule zum Ausdruck gebracht. Für die Gruppe besteht eine Differenz zwischen der Gesellschaft und Schule auf der einen Seite und Religion und katholischer Kirche auf der anderen Seite. Sie unterscheiden sich in ihrem Entwicklungsstand, der sich vor allem in der Praxis von Toleranz widerspiegelt. Dadurch, dass die Gruppe diese Differenz aufbaut, wird der herausragende Stellenwert dieser Schule markiert. Aufgrund dieser Praxis kann sie in den bereits rekonstruierten Orientierungsrahmen eingefügt werden, in der die Gruppe diese Schule als „Insel der Seligen“ (185 sowie 208–209) betrachtet.

3.5 Fallbündelung der Schule A

Die beiden Gruppendiskussionen der Schule A weisen unterschiedliche Orientierungsrahmen in Bezug auf die für diese Forschungsarbeit relevanten Themenbereiche auf. Auch wenn diese Unterschiede bestehen, können Gemeinsamkeiten festgehalten werden. Selbst dort, wo keine Gemeinsamkeiten vorhanden sind, dient die Bündelung nicht der Homogenisierung der in den Diskursbeschreibungen dargestellten Orientierungsrahmen. Vielmehr macht sich die Bündelung zum Ziel, die Vielschichtigkeit der Orientierungsrahmen im Hinblick auf die Forschungsfragen der Studie zu fokussieren und dabei auf ein lesbares Ausmaß zu achten, ohne die in den Diskursen zu Tage getretene Komplexität zum Verschwinden bringen zu wollen. Sodann wird in der Fallbündelung die komparative Analyse, die bereits in der reflektierenden Interpretation zur Anwendung kam, deutlicher als in der Darstellungsweise der Diskursbeschreibung erkennbar sein.

3.5.1 Zur Wahrnehmung und Einschätzung von Religion und religiöser Vielfalt an dieser Schule

Tendenz zur Harmonisierung

In beiden Gruppendiskussionen der Schule A lässt sich eine Funktionalisierung von Religion an dieser Schule rekonstruieren. Dies wird mehrfach, zum Teil in unterschiedlicher Weise, ausgedrückt. Die SGA-Gruppe sieht Religion als Problemfeld und bringt Religion mit Missbrauchsfällen in Verbindung. Sie distanziert sich klar von Religion. Mehrmals betont sie ihr Konflikt- und Polarisierungspotential. Dieses kommt an dieser Schule nicht zur Geltung. Vielmehr wird es eingedämmt, in Schach gehalten. Mehrere Maßnahmen tragen dazu bei: beginnend mit der Einführung des Ethikunterrichts an dieser Schule mit seinen positiven Auswirkungen auf das Profil des Religionsunterrichts, bis hin zu den Schulmessen, in denen nicht Religion, sondern die Musik im Mittelpunkt steht. Die Musik vermag im Gegensatz zu den polarisierenden Tendenzen von Religion Gemeinsames, Harmonie und ein gutes, von Toleranz geprägtes Miteinander an dieser Schule zu fördern. Zugleich haben die Schulgottesdienste die Neigung, religiöse Differenz zu harmonisieren. In der SGA-Gruppe hat ‚Religion ohne Religion‘ Akzeptanz. Religion wird legitimiert, wenn ihre religiöse Dimension ausgeblendet wird, wodurch sie schulverträglich ist.

Während sich die zunehmende Ausblendung von Religion in den Schulgottesdiensten zeigt, wird diese zwar auch von der RL-Gruppe wahrgenommen, jedoch anders gedeutet, insofern sie einen anderen Orientierungsrahmen aufweist. Religion an der Schule wird klar mit den Religionslehrerinnen und -lehrern und dem Religionsunterricht in Verbindung gebracht. Hingegen wird eine Verbindung zur Schule mehrmals dezidiert negiert. Religion hat nach der RL-Gruppe den an der Schule erwarteten Vorstellungen zu entsprechen und ist diesen Vorstellungen zu- und nachgeordnet. Für die RL-Gruppe hat Religion eine selektive und funktionale Bedeutung an dieser Schule, was sich bei den Schulgottesdiensten zeigt. Die Schulgottesdienste selbst weisen keinen explizit religiösen Charakter auf, vielmehr haben sie sich im Lauf der Jahre zu Schulfeiern gewandelt. Religion – bei gleichzeitiger Ausblendung ihrer religiösen Dimension – steht im Dienst dieser Feiern. Die Religionslehrerinnen haben für die Inszenierung zu sorgen, auch wenn kein Interesse an der inhaltlichen Ausrichtung seitens der Schule besteht. Gleichzeitig bleibt eine Wertschätzung ihrer Arbeit aus. Sieht die SGA-Gruppe diese Entwicklung positiv, da nicht Religion mit ihrem polarisierenden und problemstiftenden Potential im Mittelpunkt steht, ist sie für die RL-Gruppe belastend, da die Schulgottesdienste als Schulfeiern zwar gewollt sind, sie jedoch ohne Interesse an Religion bestehen. Zudem blieben die Interventionen der RL-Gruppe hinsichtlich der Veränderung der Schulgottesdienste hin zu Schulfeiern ohne Erfolg. Die RL-Gruppe selbst fühlt sich „zwischen 2 Stühlen“ (466). Einerseits möchte sie ihrer Dienstverpflichtung seitens der kirchlichen Schulaufsichtsbehörde nachkommen, andererseits auch der schulischen Realität gerecht werden, die sich in einer sinkenden TeilnehmerInnen-Zahl am Gottesdienst bei gleichzeitig zunehmendem Desinteresse zeigt. Angesichts der Funktionalisierung von Religion und der Ausblendung ihrer religiösen Dimension sieht die RL-Gruppe für sich nur einen eingeschränkten Handlungsspielraum.

Muslimas und Muslime dienen als Gegenhorizont

In beiden Gruppen lassen sich eine partielle Ausblendung und eine Distanzierung von Muslimas und Muslimen rekonstruieren. Einige Gruppenmitglieder sind sich ungewiss über das Vorhandensein von Muslimas und Muslimen an dieser Schule. Teilweise bestehen Unklarheit und Verwunderung, dass an der Schule keine Muslimas und Muslime mehr vorhanden sind, womit eine partielle Wahrnehmungsausblendung bei ihrer gleichzeitigen Bewertung an dieser Schule festzustellen ist. Die SGA-Gruppe vergewissert sich selbst mehrmals, dass an der Schule keine Probleme mit Religion vorhanden sind bzw. waren, auch als es an ihr noch Muslimas und Muslime gab. Damit wird zum einen das Konfliktpotential von Religion im Allgemeinen, zum anderen jenes von Muslimas und Muslimen im Speziellen zum Ausdruck gebracht. Dieses Potential wurde nicht wirksam. Solange Muslimas und Muslime keine Konflikte bereiteten, dem Bild der Schule als „Insel der Seligen“ (185 sowie 208–209) entsprachen, wurden sie an dieser Schule nicht mit Problemen in Verbindung gebracht.

Während in der SGA-Gruppe eine Tendenz der Homogenisierung der SchülerInnenschaft mit dem Ziel des Erhalts der Schule als „Insel der Seligen“ (185 sowie 208–209) zu erkennen ist, indem das Katholisch-Sein als Normalität ausgewiesen wird, ist bei der (katholischen) RL-Gruppe eine Distanzierung zur nichtkatholischen SchülerInnenschaft

im Allgemeinen und zur muslimischen SchülerInnenschaft im Speziellen zu erkennen. Einerseits bilden diese den Vergleichspunkt, um die katholische SchülerInnenschaft an dieser Schule darzustellen, andererseits werden muslimische SchülerInnen sowie Muslimas und Muslime generell stereotypisiert. Eine klare Abgrenzung zu ihnen wird somit vorgenommen. Indem die RL-Gruppe über den Wandel in der religiösen Zugehörigkeit der SchülerInnenschaft spricht, werden stereotypisierende Begründungen angeführt, wieso keine Muslimas und Muslime mehr an der Schule vorhanden sind. So stellt das schulische Bildungsangebot für sie einen Kontrast zu muslimischen Bildungsschwerpunkten dar, da Muslimas und Muslime an einer musischen Bildung ihrer Kinder nicht interessiert seien. Muslimas und Muslime werden mit Problemen im Schulleben in Verbindung gebracht, auch wenn diese früher selten zum Vorschein kamen. Beispielhaft wird das Tragen von Kopftüchern muslimischer Mädchen als ein Problem dargestellt, auch wenn das an der Schule keine Konflikte versursachte, da es nicht als religiös motiviert, sondern als Teil des Modebewusstseins muslimischer Mädchen gesehen wurde. Es zeigt sich ein distanziertes Verhältnis zu Muslimas und Muslimen, das sich in der Ablehnung bestimmter religiös motivierter/kulturell geprägter Praxen ausdrückt.

3.5.2 Zur Wahrnehmung und Einschätzung des Religionsunterrichts an dieser Schule

Der Religionsunterricht ist unauffällig und ein schwer zu unterrichtendes Fach

Die beiden Gruppen unterscheiden sich in ihrer Wahrnehmung des Binnengeschehens des Religionsunterrichts. Hingegen besteht eine gemeinsame Wahrnehmung seiner Funktion. Die RL-Gruppe und die SGA-Gruppe behandeln den Religionsunterricht in Auseinandersetzung mit dem Ethikunterricht, wobei dieser bei der RL-Gruppe auch als Konkurrenz betrachtet wird. Für die SGA-Gruppe ist der Religionsunterricht ein unscheinbares, unauffälliges Fach. Dies wird als positiv betrachtet, da es ein Zeichen für das NichtVorhandensein von Konflikten ist. Die Gruppe kann über ihn nichts Generelles sagen. Die Frage nach dem Religionsunterricht wird innerhalb der Gruppe jeweils an andere Gruppenmitglieder delegiert, folglich sind in Bezug auf den Religionsunterricht Vagheit und Unkenntnis festzustellen. Das Wissen über den Religionsunterricht ist unbestimmt und über andere Personen vermittelt. Abgesehen von den beiden SchülerInnenvertreterinnen hat niemand direkten Einblick in den Unterricht.

Hingegen stellt sich die Wahrnehmung des Religionsunterrichts aus Sicht der RL-Gruppe anders dar. Die Mitglieder sehen sowohl ihn als auch sich selbst – sind sie doch mit ihm verbunden – unter Druck. Der Religionsunterricht steht mit dem Ethikunterricht in einer Konkurrenzsituation, da die SchülerInnen zwischen den beiden Unterrichtsfächern wählen können. Von daher hat sich der Religionsunterricht auch zu vermarkten, da ansonsten sein Stundenausmaß gefährdet ist. Während der Religionsunterricht gegenüber dem Ethikunterricht für organisatorische Kontinuität steht und deshalb bei den Schülerinnen und Schülern Vorzug genießt, ist seine Beliebtheit von seiner inhaltlichen Ausrichtung abhängig. So besteht bei den Schülerinnen und Schülern ein direktes Verhältnis zwischen Beliebtheit und inhaltlicher Ausrichtung, die Attraktivität steigt bei gleichzeitiger Abnahme religionsspezifischer Themen. Damit steht nicht bloß der

Religionsunterricht unter Druck, sondern auch die Gruppe selbst, möchte sie doch den Erwartungen „von oben“ (462) nachkommen, obwohl sie mit der „Realität“ (465) nicht kompatibel sind. Auch hier sieht sich die RL-Gruppe in ihrem Handlungsspielraum eingeschränkt und „zwischen 2 Stühlen.“ (466).

Erwartungen an den Religionsunterricht divergieren

Die SGA-Gruppe hat bestimmte Erwartungen an den Religionsunterricht. Das Vorhandensein des Religionsunterrichts an dieser Schule ist für die SGA-Gruppe nicht zu hinterfragen und selbstverständlich, da er trotz des Konfliktpotentials von Religion einen unaufhebbaren Beitrag zur Werteerziehung leistet. Die Werteerziehung wird durch die Einführung des Ethikunterrichts an dieser Schule als gesichert betrachtet. Damit kommt dem Religionsunterricht eine metafachliche Funktion zu. Aufgrund seiner fachimmanenten Ausrichtung, in der die Person im Zentrum steht, trägt er zum Erlernen einer Gesprächskultur bei und leistet einen Beitrag zum Miteinander an der Schule. Dadurch gewinnt er an dieser Schule eine Stabilisierungsfunktion und kommt so dem Wunsch der Schule nach einer „Insel der Seligen“ (185- sowie 208–209) nach.

Auch in der RL-Gruppe lässt sich eine metafachliche Funktion des Religionsunterrichts feststellen. Der Religionsunterricht steht im Dienst der SchülerInnen, Kolleginnen und Kollegen sowie der anderen Schulfächer, da er als „Erholungsstunde“ (500) den an ihn herangetretenen Erwartungen zu entsprechen meint. Die Erwartungen an den Religionsunterricht, die die RL-Gruppe an dieser Schule wahrnimmt, werden in ähnlicher Weise kritisch betrachtet wie jene an den Schulgottesdienst dieser Schule. Sie decken sich nicht mit jenen der Gruppe, sodass ihre „Vision,“ (536) von Religionsunterricht und die „Realität“ (537) auseinanderklaffen. Dies spiegelt sich bspw. darin, dass erwartete Lerneffekte bei den Schülerinnen und Schülern ausbleiben. Insgesamt nimmt die RL-Gruppe große Schwierigkeiten im Unterrichten von Religion angesichts einer als belastend empfundenen Situation wahr (z.B. fehlende religiöse Sozialisierung der SchülerInnen, Erwartungen der kirchlichen Schulaufsicht, Diskrepanz zwischen real erfahrener und idealisierter Religion).

3.5.3 Zur Akzeptanz eines Religionsunterrichts für alle, der gemeinsam von Kirchen und Religionsgesellschaften verantwortet wird, an dieser Schule

Gemeinsames wird betont

Die Akzeptanz eines Religionsunterrichts für alle, gemeinsam von Kirchen und Religionsgesellschaften verantwortet, ist in beiden Gruppen gegeben. Beide betonen den Mehrwert eines solchen Religionsunterrichts. In der SGA-Gruppe wird, ohne Konkretes anzuführen, diese Organisationsform bereits ansatzweise an der Schule als verwirklicht betrachtet, und so erscheint eine Umgestaltung des gegenwärtigen Religionsunterrichts in Kombination mit dem Ethikunterricht nicht notwendig. Beiden Gruppen ist gemein, dass sie unter der Zielperspektive einer Förderung des Gemeinsamen einen solchen Religionsunterricht akzeptieren und ihn als positiv ansehen. Dabei stellt die gegenwär-

tige Organisationsform des Religionsunterrichts ein Gegenbild zu diesem Gemeinsamen dar, da Separation gefestigt wird. Während in der SGA-Gruppe der Mehrwert in der Förderung von Toleranz, Verständnis und im Miteinander liegt – die sich wie ein roter Faden durchziehende Perspektive einer Schule als „Insel der Seligen" (185 sowie 208–209) ist zu erkennen –, werden in der RL-Gruppe organisatorische, didaktische und inhaltliche Argumente benannt. Auch diese Gründe stehen jeweils unter der Perspektive einer Förderung von Gemeinsamem. Insofern der gegenwärtige Religionsunterricht angesichts seiner nach verschiedenen Konfessionen und Religionen getrennten Organisationsform in einer Randposition ist, hätte ein ‚Religionsunterricht für alle' mehr Akzeptanz und würde weniger auf Unverständnis stoßen. Zugleich stellt dieser Religionsunterricht eine didaktische Bereicherung dar, da die unterschiedlichen Glaubenstraditionen der SchülerInnen in einem Unterricht versammelt wären. Auch wenn die SchülerInnen verschiedenen Konfessionen und Religionen angehören, stünde doch das Gemeinsame im Vordergrund, da die SchülerInnen einen gemeinsamen Gottesglauben aufweisen. Somit hätte ein ‚Religionsunterricht für alle' das Potential, Religion aus dem „Eck" (608) zu holen und „sogar völkerverbindend" (617–618) zu wirken.

Religionen, vor allem die katholische Kirche, stellen Hindernisse dar

Beide Gruppen benennen Hindernisse in der Umsetzung eines solchen Religionsunterrichts. Für die SGA-Gruppe schöpft die Schule den ihr zur Verfügung stehenden Handlungsspielraum aus. Das, was an der Schule geleistet wird, wird in der Gruppe positiv bewertet. Hingegen sehen beide Gruppen bei den Glaubensgemeinschaften, vor allem bei der katholischen Kirche, Schwierigkeiten, einen solchen Religionsunterricht zu etablieren. Zudem werden von der SGA-Gruppe Hindernisse in der Umsetzung bei den Angehörigen der Zeugen Jehovas vermutet, in der RL-Gruppe wiederum besteht eine Distanzierung zum islamischen Religionsunterricht. Für die SGA-Gruppe ist klar, dass die Probleme nicht an der Schule liegen, denn die Schule ist für sie toleranzfördernd. Für beide Gruppen sind die Religionsgemeinschaften und vor allem die katholische Kirche Negativbeispiele für Toleranz. So besteht für die SGA-Gruppe bei der katholischen Kirche eine Inkongruenz zwischen propagierter und gelebter Toleranz. Folglich wird die katholische Lehrauffassung als rückständig gesehen. Dies wird vor allem in der Einführung des Ethikunterrichts an dieser Schule deutlich. Indem an der Schule der Ethikunterricht eingeführt wurde, zeichnet sich die Schule im Bereich der Toleranz und des Fortschritts in besonderem Maße aus. Dass die katholische Kirche mit schulischen Entwicklungen nicht mithält und dadurch rückständig ist, zeigt sich in ihrer anfänglichen Ablehnung des Ethikunterrichts, die erst zu einem späteren Zeitpunkt aufgegeben wurde. Auch in der RL-Gruppe wird die katholische Kirche in der Förderung von Toleranz als hemmend und dadurch der Entwicklung der gesellschaftlichen „Realität" (668) nachhinkend betrachtet. So werden kirchliche Vorschriften als einschränkend empfunden, was sich bspw. in der Frage des gemeinsamen Betens, in der Beziehung zu einem nichtkatholischen Partner und im Festhalten eines bestimmten Gottesglaubens zeigt. Indem die Kirche mit ihren Lehrmeinungen nicht mit der „Realität" (668) der Menschen kompatibel ist, hält sie an ihrer Randposition fest.

4. Fallbeschreibung Schule B

4.1 Religionszugehörigkeit im Schuljahr 2011/12

2011/12 besuchten ca. 500 SchülerInnen diese Schule. An ihr waren nahezu gleich viele SchülerInnen Mitglied der römisch-katholischen Kirche (38,6%) bzw. muslimisch (34,1%). 16,0% der SchülerInnen waren orthodox, 2,3% evangelisch, 1,1% waren Angehörige einer orientalisch-orthodoxen Kirche. 2,3% der SchülerInnen gehörten sechs weiteren Religionsgemeinschaften an. Lediglich 5,5% der SchülerInnen waren ohne religiöses Bekenntnis. Auffallend sind die hohen Anteile muslimischer und (orientalisch-)orthodoxer SchülerInnen, die deutlich über jenen der letzten Volkszählung 2001 lagen, als 7,8% der Bevölkerung in Wien muslimisch und 5,8% (orientalisch-)orthodox waren.[1] Acht der zwölf Religionsbekenntnisse an dieser Schule hatten das Recht, einen Religionsunterricht anzubieten, ihnen gehörten 93,6% der SchülerInnen an. Für diese SchülerInnen war Religion ein Pflichtgegenstand.

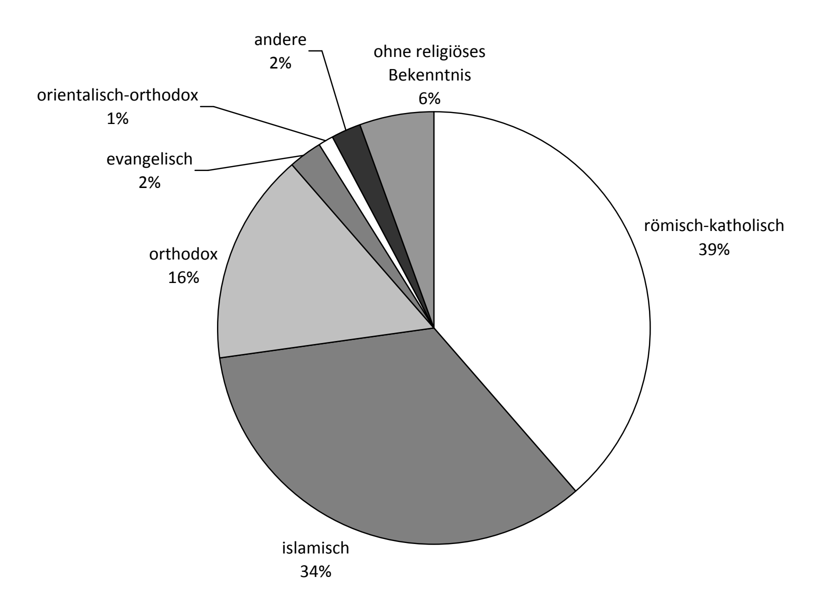


Abbildung 6: Religionszugehörigkeit HASCH/HAK

1 Die Vergleichswerte der Wiener Bevölkerung im Jahr 2001: römisch-katholisch: 49,2%; islamisch: 7,8%; orthodox: 5,8%; evangelisch: 4,7%; ohne religiöses Bekenntnis: 25,6%. Die Schule führt insgesamt zwei Schultypen: HASCH und HAK. Beiden ist gemein, dass ihre Absolventinnen und Absolventen eine Berufsausbildung erwerben. Unterschiede bestehen in der Dauer und im Abschluss der Schultypen. Während die HASCH die 9.–11. Schulstufe umfasst, erstreckt sich die HAK von der 9.–13. Schulstufe und schließt mit der Diplom- und Reifeprüfung ab. Die Anteile der Religionszugehörigkeit an den beiden Schultypen unterscheiden sich zum Teil sehr: römisch-katholisch: HASCH 23,4%, HAK 46,3%; islamisch: HASCH 53,8%, HAK 24,1%; orthodox: HASCH 13,3%, HAK 17,4%; ohne religiöses Bekenntnis: HASCH 3,2%, HAK 6,8%; evangelisch: HASCH 1,3%, HAK 2,9%; syrisch-orthodox: HASCH 1,3%, HAK 1,0%; andere Religionsbekenntnisse: HASCH 3,8%, HAK 1,6%.

4.2 Teilnahme am Religionsunterricht

Im Schuljahr 2011/12 nahmen an dieser Schule 42,2% aller SchülerInnen an einem Religionsunterricht teil. Dieser Wert ist ähnlich zu den beiden Vorjahren.[2]

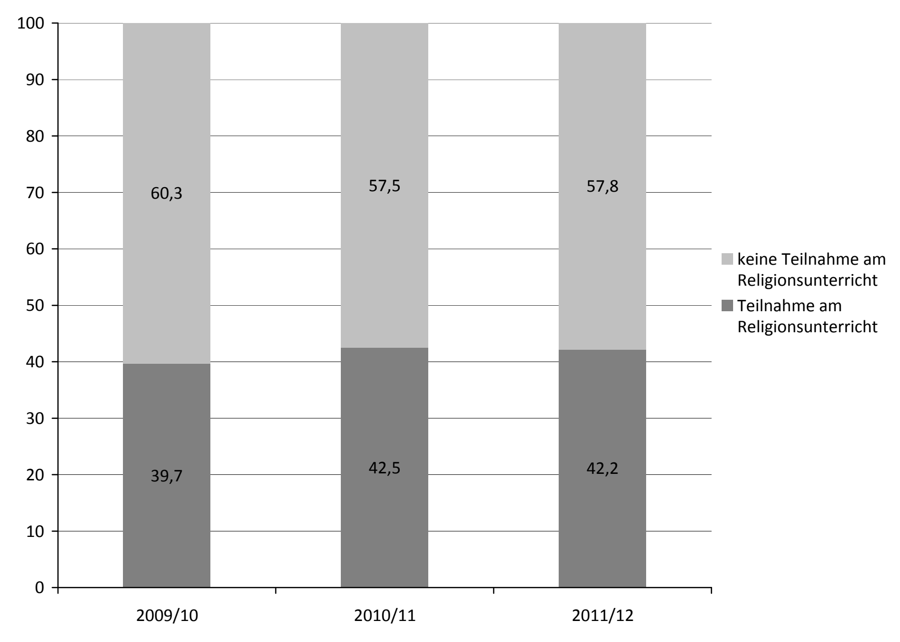


Abbildung 7: Teilnahme am Religionsunterricht HASCH/HAK

Auch an dieser Schule können mit Hilfe der zur Verfügung gestellten Unterlagen Differenzierungen vorgenommen werden:

- Im Schuljahr 2011/12 war für 93,6% der SchülerInnen der Religionsunterricht Pflichtgegenstand. Von diesen besuchte weniger als die Hälfte den Religionsunterricht (45,1%). 61,3% der römisch-katholischen und 50,6% der islamischen SchülerInnen nahmen am Religionsunterricht teil, ebenso einige evangelische und orientalisch-orthodoxe SchülerInnen. Orthodoxe SchülerInnen besuchten keinen Religionsunterricht.
  Aufgrund der SchülerInnenzahlen stehen dem römisch-katholischen und islamischen Religionsunterricht mehrere Wochenstunden zur Verfügung, den beiden anderen jeweils eine Stunde. Der evangelische Religionsunterricht und jener, der von einer orientalisch-orthodoxen Kirche verantwortet wird, finden in Mehrstufengruppen

2 Bezogen auf die Teilnahme am Religionsunterricht lassen sich insgesamt keine markanten Unterschiede zwischen den beiden Schultypen feststellen. So besuchten im Schuljahr 2011/12 39,9% der SchülerInnen an der HASCH den Religionsunterricht, 43,4% an der HAK. Im Wesentlichen bestehen auch keine signifikanten Unterschiede, wenn die Daten nach Religionsbekenntnissen differenziert betrachtet werden. Ausnahmen bilden der islamische (HASCH: 44,7%; HAK: 57,3%) und der evangelische Religionsunterricht (HASCH: 50,0%; HAK: 22,2%).

statt, der evangelische Religionsunterricht geblockt nachmittags an der Schule, der andere geblockt an Samstagen in den Räumlichkeiten der Pfarre.

Das Datenmaterial macht auf einige Besonderheiten aufmerksam: Auffallend ist der Zusammenhang zwischen dem Vorhandensein des Religionsunterrichts an der Schule und der Teilnahme an ihm. Für 17,7% der SchülerInnen bestand an der Schule kein Religionsunterricht (16,0% orthodox, 1,7% andere). Die meisten von ihnen meldeten sich vom Religionsunterricht ab.[3] Dass aber trotz der großen Zahl orthodoxer SchülerInnen an der Schule kein eigener Religionsunterricht vorhanden ist, ist ein Indiz dafür, dass dem orthodoxen Schulamt eine vollständige Versorgung der Schulen mit orthodoxen Religionslehrerinnen und -lehrern nicht möglich ist. In der Gruppendiskussion wies Im darauf hin.

Auch für diese Schule kann begründet vermutet werden, dass der Religionsunterricht zahlenmäßig kleiner Kirchen und Religionsgesellschaften an seine Grenzen gerät.

- Für 6,4% der SchülerInnen dieser Schule ist Religion kein Pflichtgegenstand. Sie besuchten keinen Religionsunterricht, der für sie ein Freigegenstand wäre.

4.3 Gruppe Religionslehrer (RL/HASCH/HAK)

4.3.1 Kontaktaufnahme

Über die Schulhomepage machte der Studienautor ausfindig, wer an dieser Schule Religion unterrichtet. Danach rief er den römisch-katholischen Religionslehrer *Hm* an und informierte ihn über das Forschungsprojekt. Dieser teilte seine Bereitschaft mit, an der Studie teilzunehmen und seinen islamischen Fachkollegen *Jm* über das Projekt in Kenntnis zu setzen. Der Kontakt zur evangelischen Religionslehrerin, die aber an der Gruppendiskussion nicht teilnahm, und zum Religionslehrer eines orientalisch-orthodoxen Religionsunterrichts wurde über das Sekretariat hergestellt. Der Autor rief beide an und konnte ihre Bereitschaft einholen.

Nach diesen Telefonaten informierte der Autor die Schulleitung über sein Forschungsvorhaben, teilte ihr die bereits eingeholten Zusagen mit und bat darum, das Forschungsprojekt an dieser Schule durchführen zu dürfen. Auch die Schulleitung sicherte ihm Unterstützung zu.

Die Terminkoordination erfolgte per E-Mail. Eineinhalb Monate nach der ersten Kontaktaufnahme fand die Gruppendiskussion statt, wofür *Hm* einen Raum an der Schule reservierte.

4.3.2 Zur Situation der Gruppendiskussion

Ca. eine dreiviertel Stunde vor dem vereinbarten Termin kam der Studienautor an die Schule. Er meldete sich im Schulsekretariat an und wollte sodann das technische Equipment für die Gruppendiskussion im reservierten Raum aufbauen. Dieser war jedoch mit

3 Wenige SchülerInnen besuchten einen Religionsunterricht, der außerhalb dieser Schule organisiert wurde.

Schülerinnen und Schülern besetzt, woraufhin er auf *Hm* wartete. Währenddessen fand ein kurzes Gespräch mit der Schulleiterin statt, die ihm nochmals ihre Unterstützung zusicherte. Als *Im* im Sekretariat eintraf, nahmen dieser und der Autor im Eingangsbereich der Schule Platz und unterhielten sich. *Im* schlug dem Studienautor vor, ihm gleich Fragen zu stellen, ohne auf die Gruppendiskussion zu warten, was vom Verfasser abgelehnt wurde. Als *Hm* dazukam, wurde ein anderer Raum als geplant für die Gruppendiskussion aufgesucht (Besprechungsraum). Hier baute der Verfasser das technische Equipment auf. Ein wenig später kam auch *Jm*, der eine Armbinde trug und trotz seines Krankenstandes an der Gruppendiskussion teilnahm. Die evangelische Religionslehrerin erschien zum vereinbarten Termin nicht. Eine Benachrichtigung über ihr Fernbleiben blieb aus.

Während der Gruppendiskussion verließ *Im* zwei Mal den Raum, um zu telefonieren. Dabei erhielt er jedes Mal Anrufe, die er zunächst im Besprechungsraum entgegennahm. *Hm* und *Jm* führten die Diskussion weiter, wenn *Im* kurzzeitig den Raum verließ.

Nach der Gruppendiskussion, die ca. 50 Minuten dauerte, hatte *Hm* Unterricht, *Im* und *Jm* nicht. Während *Im* nach der Diskussion die Schule bald verließ, verweilte *Jm* noch beim Verfasser, der das technische Equipment abbaute. Gemeinsam verließen sie die Schule, gingen zur Straßenbahn und führten Smalltalk.

4.3.3 Weitere Informationen zu den Diskussionsteilnehmern

Im Schuljahr 2011/12 unterrichteten an dieser Schule vier Personen das Unterrichtsfach Religion (evangelisch, islamisch, orientalisch-orthodox, römisch-katholisch).

Der etwa 30-jährige islamische Religionslehrer – das erste Jahr an dieser Schule – war im dritten Dienstjahr, an zwei Schulstandorten tätig und hatte eine volle Lehrverpflichtung. An beiden Schulstandorten hielt er etwa gleich viele Stunden. Der römisch-katholische Religionslehrer wies insgesamt 25 Dienstjahre auf, die er an dieser Schule verbracht hatte. Er war ca. 50 Jahre alt, verfügte über ein zweites Lehramt und eine volle Lehrverpflichtung ausschließlich an dieser Schule. Der Religionslehrer eines orientalisch-orthodoxen Religionsunterrichts war seit mehreren Jahren an dieser Schule tätig. Er unterrichtete Teilzeit und war an insgesamt 6 Schulen tätig.

4.3.4 Diskursbeschreibung

Gottesdienst

Nachdem die Gruppe die Eingangsfrage behandelt hat und *Im* den Interviewer im Modus einer rituellen Konklusion auffordert, weitere Fragen an die Gruppe zu stellen, initiiert der Interviewer ein weiteres Thema und setzt einen erzählgenerativen Impuls. Dabei bittet er die Gruppe, eine Situation zu erzählen, in der die Vielfalt der Religionen an der Schule zum Thema geworden ist. Dass es sich um einen erzählgenerativen Impuls handelt, wird durch *Jms* Reaktion deutlich. Er hat sofort ein Beispiel parat, entschuldigt sich für das schnelle Ergreifen des Rederechts und beginnt zu erzählen (Gottesdienst, 125–143):

125 Y1: Bitte erzählen Sie eine Situation, wo die Vielfalt der Religionen an Ihrer Schule zum
126 Thema geworden ist.
127 Jm: Da hab ich gleich ein Beispiel, Entschuldigung @(.)@ es ging ganz einfach darum, der
128 Professor XXX ((Name des katholischen Religionslehrers)) veranstalteten mit seinen
129 Schülerinnen und Schülern ahm ahm in unsrer Festsaal Gottesdienste, stimmt das
130 Hm: ⌊ Im Festsaal (.) ja, es sind Wortgottesdienste,
131 ökumenische, (.) aso relativ offen
132 Jm: Gottesdienste? (.) ja, mhm, aso relativ offen (.) genau und wo ich da begegnet bin mit
133 meinen Schülern, dass sie dann ahm zu mir gekommen sind und gesagt haben, Herr
134 Professor, warum können wir das auch nicht machen? und ahm meine erste
135 Einschätzung war hinsichtlich ahm selbstverständlich können wir das machen, wenn ihr
136 das wollt. ja, aso sie haben gedacht, dass ahm die katholischen Schüler und Schüler mit
137 seinen mit ihrem Professor ein bestimmte Privileg haben, aber wir Muslime dürfen es
138 nicht machen, so ein Verständnis lag im Raum und das ich dann korrigiert habe, indem
139 ich gesagt habe, selbstverständlich können auch Muslime, wenn sie wollen unter sich
140 hier eine religiöse Veranstaltung machen. das steht ihnen offen. das liegt in unserer
141 Hand, das war sozusagen der erste Punkt, weil ich jetzt auch in diesem Schuljahr mit in
142 die Schule gekommen in d- aso in d:ie neue Schule Schule gekommen bin hier, wo ich
143 diese Erfahrung gemacht habe mit den anderen Religionsgemeinschaften.

Zunächst fallen *Jm* die Gottesdienste ein. Sie machen jenen Bereich aus, den er als neuer Religionslehrer an dieser Schule mit Vielfalt der Religionen an dieser Schule in Verbindung bringt („der erste Punkt“, 141). Die Gottesdienste sind Anlass und Thema seiner Erzählung, die sein Kollege *Hm* „mit seinen Schülerinnen und Schülern“ (128–129) durchführte und bei *Jms* Schülerinnen und Schülern Nachfragen auslösten. In *Jms* Darstellung über diese Gottesdienste lässt sich eine Trennung der SchülerInnenschaft an dieser Schule nach Konfessionen bzw. Religionen – dabei wird die Trennung eindeutig an dieser Schule lokalisiert („in unsrer Festsaal Gottesdienste“, 129) – rekonstruieren, da sie einander gegenübergestellt werden. So ordnet er unter Verwendung von Possessivpronomen die konfessionellen SchülerInnengruppen den jeweiligen Religionslehrern zu, insofern er eine SchülerInnengruppe dem römisch-katholischen Religionslehrer, eine andere ihm selbst zurechnet („mit seinen Schülerinnen und Schülern“, 128–129; „meinen Schülern“, 133). Durch diese Zuordnung bilden die SchülerInnen gemeinsam mit ihren Religionslehrern eine eigene und von den anderen Konfessionen bzw. Religionen klar getrennte Gruppe. Auch als *Jm* sich bei *Hm* über das Gesagte vergewissert („stimmt das Gottesdienste?“, 129–132), wird die konfessionelle bzw. religiöse Trennung der SchülerInnenschaft an dieser Schule erkennbar, da *Hm* das bisher Gesagte *Jms* validiert und konkretisiert. Dabei bezeichnet *Hm* die Gottesdienste zunächst als „Wortgottesdienste“ (130), dann als „ökumenische, (.) aso relativ offen“ (131). So ist neben der Zuordnung der SchülerInnenschaft auch die Gottesdienstform selbst ein Medium der Trennung, insofern die Teilnahmemöglichkeit durch ihre Form eingeschränkt und auf eine bestimmte SchülerInnenschaft bezogen ist („relativ offen“, 131).

Neben dieser von *Hm* genannten eingeschränkten Möglichkeit, am Wortgottesdienst teilzunehmen, wird die Separation der SchülerInnen auch in *Jms* weiterer Erzählung deutlich. *Jms* SchülerInnen suchten das Gespräch mit ihm, um den Gottesdienst an der Schule zu thematisieren. In ihrer Thematisierung werden zwei Ebenen angesprochen. Seine SchülerInnen fragen ihn, ob nicht auch sie einen Gottesdienst veranstalten können, zudem vermuten sie eine Bevorzugung der katholischen SchülerInnen sowie ihres Religionslehrers, da sie über „ein bestimmte Privileg“ (137) verfügen. Damit sehen *Jms* SchülerInnen einen Gegensatz zu sich. *Jm* wies diese Vermutung mit dem Hinweis

zurück, ebenso einen eigenen Gottesdienstes abhalten zu können, da dies für ihn als „selbstverständlich“ (135) betrachtet wird. Zwar besteht für beide Religionsgruppen die Möglichkeit, einen eigenen Gottesdienst zu gestalten, womit sie sich in dieser Sache voneinander nicht unterscheiden, dennoch lässt sich eine Gegenüberstellung der Religionsunterrichtsgruppen rekonstruieren. Die Trennung beider Gruppen wird durch diese Möglichkeit abermals herausgestrichen, da auch die islamische Gottesdienstform auf islamische SchülerInnen zugeschnitten ist, sodass sie „unter sich hier eine religiöse Veranstaltung machen.“ (139–140) dürfen. Sowohl die Initiatorin („das liegt in unserer Hand“, 140–141), als auch die Adressatin der Gottesdienste ist die islamische Religionsunterrichtsgruppe selbst, womit sie erneut als von der römisch-katholischen Religionsunterrichtsgruppe getrennt und als eigenständig betrachtet wird. Gleichzeitig zeigt diese Gottesdienstform eine Ähnlichkeit mit dem „relativ offen[en]“ (131) ökumenischen Gottesdienst *Hms*, da sie ebenso exklusiv auf eine bestimmte Religionsunterrichtsgruppe bezogen ist.

In dieser Passage erzählt und argumentiert *Jm* durchweg im Horizont seiner Religionsunterrichtsgruppe und unterscheidet sich so von *Hm* und *Im*. Bei allen drei kann ein eigener Erfahrungshorizont rekonstruiert werden, womit eine Rahmeninkongruenz im Diskurs besteht. *Jm* sieht sich primär als islamischer Religionslehrer, der für seine Religionsunterrichtsgruppe zuständig ist. Seinem Erfahrungshorizont entsprechend ist bei ihm durchgehend eine Fokussierung auf seine Religionsunterrichtsgruppe bei gleichzeitiger Unterscheidung und Gegenüberstellung zu anderen Religionsunterrichtsgruppen zu erkennen. Die Gruppen bestehen jeweils für sich und eine Verbindung zu anderen ist nicht erkennbar.

Auch bei *Im* wird die Trennung der SchülerInnenschaft nach Konfessionen erkennbar. Er greift *Jm* thematisch auf, doch seine Aussagen werden durch einen anderen Erfahrungshorizont gebildet. Bei ihm kann vor allem der Bezug zu seiner Religionsgemeinschaft und weniger zu seiner Religionsunterrichtsgruppe festgestellt werden (Gottesdienst, 144–157):

144 Im: Bei uns is so, ich habe eigentlich hier 3, 4 Schüler und Schülerin ah, wenn ich habe
145 erlaubt, auch den Religionsunterricht statt dass sie draußen bleiben römisch-katholische
146 Religion dürft auch besuchen, wenn Gottesdienste können sie auch, weil wir haben keine
147 Unterschiede vor allem wir arbeiten in der Ökumene gemeinsam. ahm aber weil die
148 Gruppe hier da klein ist, ja, wir haben keine spezielle Gottesdienst ah bei uns is ja
149 Sammelstelle für mich in meine Kanzlei und in der Kirche ist Sammelstelle. das heißt für
150 die Gruppe kommen da 2, 3 und von anderer Schule ein und von einer anderer Schule
151 wieder 3, 4 und so weiter äh sind ja aus verschiedenen Schulen, deswegen können wir
152 nicht ahm aso eine ökumenische Gottesdienst veranstalten, aber wir haben das im Jahr 2
153 Mal für alle Schüler gemeinsam in der Kirche eine Gottesdienst, 2 Mal im und am Ende,
154 und wenn hier geschieht von Ihrer Seite ich freu mich sehr, dass Sie auch unsere Schüler
155 aufnehmen, mitnehmen, sie können ohne weiters sehr gut sie mitgestalten. und wenn
156 auch gewünscht wird von meiner Ökumene, ich a:ls Orthodoxe bin ich auch bereit zu
157 kommen.

Gleich zu Beginn spricht *Im* im Namen seiner Religionsgemeinschaft und stellt die Situation des Religionsunterrichts dar („Bei uns is so“, 144), der eine geringe bzw. keine Verbindung zur Schule, sondern zur Pfarre hat. Zunächst ordnet *Im* die SchülerInnen seiner Person zu („ich habe eigentlich hier 3, 4 Schüler und Schülerin“, 144). Diese Verbindung von SchülerInnenschaft und ihm wird auch durch die von ihm erteilte Erlaubnis

erkennbar, dass seine SchülerInnen unter bestimmten Bedingungen den römisch-katholischen Religionsunterricht besuchen und an den römisch-katholischen Gottesdiensten teilnehmen dürfen. Mit dieser Erlaubnis wird zugleich eine Verbundenheit seiner Konfession mit der römisch-katholischen erkennbar, dennoch bleibt eine Unterscheidung der beiden Konfessionen bestehen. *Im* begründet seine Erlaubnis in mehrfacher Weise. Einerseits dürfen seine SchülerInnen am römisch-katholischen Religionsunterricht teilnehmen, bevor sie gar keinen besuchen („statt dass sie draußen bleiben", 145). Andererseits bestehen zur römisch-katholischen Konfession keine Unterschiede, sondern vielmehr Gemeinsamkeiten in der ökumenischen Arbeit („wir haben keine Unterschiede vor allem wir arbeiten in der Ökumene gemeinsam.", 146–147), womit *Im* im Horizont seiner Religionsgemeinschaft argumentiert und weniger, wie bei *Jm* erkennbar, in seiner Funktion als Religionslehrer. Indem *Im* erneut auf die Gruppengröße seiner SchülerInnen eingeht und sie als „klein" (148) klassifiziert, begründet er, wieso der Religionsunterricht von der Schule losgelöst ist. Diese Loslösung zeigt sich in doppelter Weise: Zum einen gibt es für seine SchülerInnen „keine spezielle Gottesdienst" (148) an der Schule, zum anderen wird der Religionsunterricht in Gemeinderäumen der Konfession abgehalten. In diesem Zusammenhang bezeichnet er seine „Kanzlei" (149) und die „Kirche" (149) als „Sammelstelle" (149) für SchülerInnen verschiedener Schulen. Die Abhaltung des Religionsunterrichts ist räumlich klar von der Schule getrennt. Damit baut er eine enge Verbindung von Religionsunterricht und Religionsgemeinschaft auf und sieht den Religionsunterricht primär aus der Perspektive der Religionsgemeinschaft.

Die Größe seiner Religionsgruppen an den verschiedenen Schulen sind für ihn der Grund, wieso kein ökumenischer Gottesdienst gestaltet wird. Damit liefert er eine organisatorische Begründung („deswegen können wir nicht ahm aso eine ökumenische Gottesdienst veranstalten", 151–152). Dennoch finden zwei Mal jährlich Gottesdienste für seine SchülerInnen statt („für <u>alle</u> Schüler gemeinsam in der Kirche", 153), womit auch hier eine Separation der SchülerInnenschaft zu erkennen ist, allerdings aufgrund eines anderen Erfahrungshorizonts als bei *Jm*. Erneut drückt sich *Ims* vertrauensvolle Verbundenheit mit dem römisch-katholischen Religionslehrer aus („ich freu mich sehr, dass Sie auch unsere Schüler aufnehmen, mitnehmen", 154–155), indem er zum wiederholten Mal seinen Schülerinnen und Schülern erlaubt, an von *Hm* gestalteten Gottesdiensten teilzunehmen. Diese Verbundenheit ist zudem Grund für *Ims* Bereitschaft, einen ökumenischen Gottesdienst zu feiern, sofern dies „auch gewünscht wird" (156). Damit begibt er sich in eine passive Rolle und wirft *Hm* den Ball zu.

Auffallend ist, dass in der gesamten Passage immer wieder (Possessiv-)Pronomen im Plural verwendet werden, die eine enge Verbindung *Ims* zu seiner Religionsgemeinschaft erkennen lassen (144, 146–148, 152). *Ims* Aussagen werden im Horizont seiner Religionsgemeinschaft formuliert und stehen im Kontrast zu jenen von *Jm*, der im Horizont seiner Religionsunterrichtsgruppe diskutiert.

Im wäre zu einem ökumenischen Gottesdienst gemeinsam mit dem römisch-katholischen Religionslehrer *Hm* bereit, auch wenn ein solcher nicht zum Alltag an dieser Schule gehört. *Hm* erzählt von einem ökumenischen Gottesdienst, bei dem die Einmaligkeit dieses Gottesdienstes zum Ausdruck gebracht wird (Gottesdienst, 158–179):

158 Hm: Wir haben ja einmal ahm ökumenischen Gottesdienst gemacht, das war, damals ha
159 ma auch einen katholischen Priester dabei gehabt und das war sehr sehr eindrucksvoll.
160 Im: ⌊ Ja (.) ( ) ja, ja ⌊ Genau
161 Hm: Sie haben dann so ein ganz ganz schönes buntes Gewand angehabt, eine Kantorin
162 Im: ⌊ Ja ⌊ Angezogen @(.)@ (.) priester- priesterliche, richtige, ja,
163 Hm: mitgehabt und die hat dann das Vater unser auf Aramäisch gesungen und das war,
164 Im: ⌊ Ja, ja ( )
165 Hm: da war ich sehr neugierig drauf wie die anderen reagieren und es war sehr sehr
166 Im: ⌊ Ja. so bin ich wieder bereit, wenn Sie.
167 Hm: eindrucksvoll. kömma gerne wieder wieder einmal machen. ja, natürlich, muss ma
168 länger planen.
169 Im: ⌊ ( ) Mit der Zeit (.) Sie wissen, mir, die Zeit, ich bin ja
170 Fachinspektor für syrisch-orthodoxen, für die koptisch-orthodoxen, für die syro-
171 maralkanen aus Indien, für die armenisch-apostolische Kirche, ja, alles hab ich gezählt.
172 und ahm natürlich Seelsorge auch, aber als Fachinspektor bin ganze Zeit unterwegs und
173 für ganz Österreich. vor allem die Kopten haben Schüler in Kärnten, in Graz, in Linz und
174 so weiter überall, da gibt es immer Probleme und so ahm werde ich angerufen und da
175 muss ich dabei sein, aber meistens sind ja in Wien, in Wiener Bereich, in
176 Niederösterreich auch. deswegen die Zeit ist bisschen begrenzt, aber trotzdem wir
177 Hm: ⌊ Ja muss man rechnen
178 Im: mussen Zeit haben für einen Gottesdienst. das ist sehr wichtig. ich bin bereit dann,
179 ja?

Hm erzählt von einem ökumenischen Gottesdienst, der gemeinsam mit *Im* gestaltet wurde („Wir haben“, 158) und als einmaliges Erlebnis dargestellt wird („einmal“, 158). Diese Einmaligkeit drückt sich auch durch die teilnehmenden Personen aus, die *Hm* aufzählt. Die Teilnahme eines katholischen Priesters, *Ims* sowie einer Kantorin machten den Gottesdienst zu einer Besonderheit, die sich zudem in *Ims* Kleidung („ein ganz ganz schönes buntes Gewand angehabt“, 161) und im Gesang der Kantorin zeigte („das Vater unser auf Aramäisch gesungen“, 163). Mehrmals wird die Besonderheit verstärkend ausgedrückt („sehr sehr eindrucksvoll.“, 159; „ganz ganz schönes buntes Gewand“, 161; sehr sehr eindrucksvoll“, 165–167). Bei diesem Gottesdienst war *Hm* neugierig, „wie die anderen reagieren“ (165). *Im* verweist in seiner bekundeten Bereitschaft, einen ökumenischen Gottesdienst zu gestalten, konditional auf *Hm* („Ja. so bin ich wieder bereit, wenn Sie.“, 166). Die Initiative hat von *Hm* auszugehen. Auch *Hm* steht einem gemeinsamen Gottesdienst positiv gegenüber. Zugleich ist die Besonderheit eines solchen ökumenischen Gottesdienstes durch die Planungszeit bestimmt, was von *Hm* validiert wird (167–168). *Im* führt das Zeitthema weiter. In mehreren Schritten begründet er, wieso er ein Zeitproblem hat. Da er für unterschiedliche Konfessionen als Fachinspektor Sorge zu tragen hat und in der Seelsorge tätig ist, fühlt er sich zeitlich „bisschen begrenzt“ (176). In seiner Argumentation wird sein Erfahrungshorizont erkennbar sowie seine Rolle an der Schule. *Im* sieht sich selbst primär in der Rolle der kirchlichen Schulaufsicht und als Seelsorger, womit seine Konfession den Bezugsrahmen bildet. An der Schule nimmt er eine passive Rolle ein, da er einen gemeinsamen Gottesdienst in erster Linie im Verantwortungsbereich von *Hm* sieht. Auch wenn ihm aufgrund seiner außerschulischen Aufgaben nur begrenzt Zeit zur Verfügung steht, ist er zu einem gemeinsamen Gottesdienst bereit, da ihm dieser „sehr wichtig“ (178) ist. Auch in seiner Hochschätzung des Gottesdienstes wird seine Orientierung an der Seelsorge erkennbar.

Der Diskurs erfährt durch *Hm* eine Wende, da nun ein weiterer, nicht mit den anderen Gruppenmitgliedern geteilter Erfahrungshorizont in den Diskurs eingebracht wird (Gottesdienst, 180–210):

180 Hm: Ja, aso was was die Vielfalt der Religionen betrifft ähm @(einerseits)@ merkt mans
181 natürlich im Religionsunterricht, weil immer, aso weil weil einfach eine eine Reihe von
182 von unterschiedlichen Bekenntnissen da ist, was das Stundenplan auch schwierig macht,
183 das ist das eine und das andere merkt man auch so im Alltag, wenns wenns darum geht,
184 das ahm Schulveranstaltungen einfach schwerer zu planen sind, weil man auf mehrere
185 Rücksicht nehmen muss klarerweis ahm beziehungsweise Leute gibt, die meinen aus
186 ihrem Glauben heraus bei gewissen Dingen nicht mitfahren zu dürfen, oder sichs nicht
187 trauen oder so, das sind Dinge, ja und und ah, was ich was ma was ich schon vor Jahren
188 gemacht hab, aso bevor du hier bei uns in der Schule warst. wir haben einmal ein
189 gemeinsames Gebet gemacht, christlich und muslimisch und das war dann auch ganz
190 spannend zu sehen, was gemeinsam möglich ist, aber auch wo die Grenzen sind. das
191 haben wir ganz gut ausgelotet. und dann gabs vor ein Jahr oder vor 2 Jahren ein ein ein
192 Im: ∟ ((husten))
193 Hm: Schulprojekt, wo wo auch die Religion, der Religionsunterricht eingebunden war
194 und wos dann auch eine Begegnung gegeben hat zwischen Christentum einerseits und
195 Islam andererseits, wo wir einander ein bisschen näher kennengelernt haben und
196 manchmal auch gestaunt haben darüber, was ma alles nicht wissen @übereinand@.
197 Jm: ∟ Meinst du das
198 von diesem Jahr, Jesus und Maria?
199 Hm: ∟ Nein, das hab ich jetzt nicht noch einmal gemeint, wir
200 habens, also heuer auch eine Stunde gemeinsam gestaltet, wos, aso vor Weihnachten
201 Jm: ∟ Mhm
202 Im: ∟ Mhm
203 Hm: wos um Jesus und Maria in den beiden Religionen geht, aber auch da, hat man das
204 bemerkt, genau.
205 Jm: ∟ Ja
206 Im: Wir haben auch sind die Schwierigkeiten ahm Klassen zu bekommen, deswegen,
207 weil es geh- es is ja 5 Sta- ah 5-Tag-Schule, Samstag nicht mehr. früher hätt ich am
208 Samstag Religionunterricht halten, da kam Schüler von anderer Schule und jetzt, das ist
209 die Möglichkeit nicht mehr, darum mache ich Samstagvormittag in Seelsorgeräume,
210 damit von andere Schulen auch kommen können. (2)

Hm bringt religiöse Vielfalt mit organisatorischen Schwierigkeiten an der Schule in Verbindung. Für ihn ist religiöse Vielfalt stets gegenwärtig („weil immer, aso weil weil einfach eine eine Reihe von unterschiedlichen Bekenntnissen das ist“, 181). Der Umgang mit ihr stellt eine Herausforderung dar, die er mit einem Komparativ ausdrückt („einfach schwerer zu planen“, 184). *Hm* führt mit dem Erstellen des Stundenplans und mit dem Planen von „Schulveranstaltungen“ (184) zwei schulorganisatorische Bereiche an, mit denen er die zunehmende Schwierigkeit angesichts religiöser Vielfalt an der Schule exemplifiziert. Mit diesen Beispielen trifft er eine Unterscheidung zwischen einem engeren, unterrichtlichen („Stundenplan“, 182) und einem weiteren Schulalltag („Schulveranstaltungen“, 184). Während er den ersten Bereich mit dem Religionsunterricht in Verbindung bringt und religiöse Vielfalt aufgrund „von von unterschiedlichen Bekenntnissen“ (181–182) „immer“ (181) als Störfaktor sieht, ist religiöse Vielfalt auch abseits des Stundenplanalltags eine stets gegenwärtige Herausforderung („auch so im Alltag“, 183). Der Grund liegt im Umgang mit ihr, womit unterschiedliche religiöse Überzeugungen selbst problematisiert werden. Beim Planen von „Schulveranstaltungen“ (184) ist es für *Hm* erforderlich, dass „man auf mehrere Rücksicht nehmen muss klarerweise“ (185). Außerdem identifiziert er eine weitere Schwierigkeit, wenn manche Personen – sie werden allgemein als „Leute“ (185) bezeichnet – an diesen „Schulveranstaltungen“ (184) aufgrund religiöser Gründe/Verbote nicht teilnehmen. Weitere Gründe deutet er lediglich an, ohne sie zu nennen („oder so“, 187). Durchweg argumentiert *Hm* im Horizont von Schule. Religiöse Vielfalt an der Schule bildet den negativen Gegenhorizont und stellt einen Störfaktor dar.

Zugleich wechselt *Hm* die Textsorte. Zunächst führt er eine Argumentation an, in der er aus schulorganisatorischer Sicht religiöse Vielfalt problematisiert, dann geht er zu einer Erzählung über, in der religiöse Vielfalt ebenfalls mit Schwierigkeiten in Verbindungen gebracht wird („wo die Grenzen sind“, 190). Aus dem Beginn seiner Erzählung über ein gemeinsames, christliches und muslimisches Gebet an der Schule kann abermals sein schulorganisatorischer Erfahrungshorizont rekonstruiert werden. *Hm* ordnet das Gebet in mehrfacher Weise zeitlich ein. Einerseits fand dieses Gebet „schon vor Jahren“ (187) statt, andererseits siedelt *Hm* es außerhalb der Schulerfahrung *Jms* an („aso bevor du hier bei uns in der Schule warst“, 188), womit er einen unterschiedlichen Erfahrungshorizont der beiden benennt. Auch hier wird die Singularität solch einer gemeinsamen Gestaltung eines Gebets verschiedener Religionen erkennbar („einmal ein gemeinsames Gebet“, 188–189). *Hm* bezeichnet die Zusammenarbeit als „ganz spannend“ (189–190) und sieht „die Grenzen“ (190) des gemeinsam Möglichen, die „ganz gut ausgelotet“ (191) wurden. Damit wird die religionsübergreifende Kooperation angesichts von Verschiedenheit positiv konnotiert. *Hm* nennt eine weitere Begegnung der beiden Religionen in einem „Schulprojekt“ (193) und reiht dieses ebenfalls zeitlich ein („dann gabs vor ein Jahr oder vor 2 Jahren“, 191). Sein zweite Beispiel unterscheidet sich vom ersten dadurch, dass nicht *Hm* Initiator der Begegnung war („was ich was ma was ich schon vor Jahren gemacht hab“, 187–188), sondern dass der Religionsunterricht in ein Schulprojekt „eingebunden“ (193) war. Hier lässt sich erneut ein Ansatz seines schulorganisatorischen Erfahrungshorizonts entdecken. Abermals zeichnete sich die Begegnung mit dem Islam durch Unkenntnis aus, da beide Seiten „manchmal auch gestaunt haben darüber, was ma alles nicht wissen @übereinand@“ (196). Das gemeinsame Gebet und die Begegnung der beiden Religionen im Schulprojekt waren ein Medium des Kennenlernens, das die gegenseitige Unwissenheit überbrücken konnte, womit abseits der schulorganisatorischen Schwierigkeiten religiöse Vielfalt als „spannend“ (190) erlebt wird. *Hm* verfügt über ähnliche Erfahrungen mit *Ims* Konfession, da beim gemeinsamen ökumenischen Schulgottesdienst mit ihm zwar Unkenntnis über seine Konfession bestand, die Begegnung aber dennoch als Bereicherung empfunden wurde (159–167). Für *Hm* ist die Begegnung mit anderen Konfessionen bzw. Religionen lohnenswert, obwohl er darin ein schulorganisatorisches Problem sieht, da ökumenische Gottesdienste mit *Im* langfristig geplant werden müssen (167–168) und religiöse Vielfalt an der Schule Schwierigkeiten in der Stundenplangestaltung und in der Organisation von „Schulveranstaltungen“ (184) bereitet.

Jm fragt bei *Hm* nach, ob er das gemeinsam durchgeführte Projekt zu Jesus und Maria in diesem Schuljahr meint, was *Hm* verneint. Damit wird klar erkennbar, dass das von *Hm* zuvor Erzählt außerhalb von *Jms* Erfahrungshorizont liegt. Sodann wird ein drittes Beispiel angeführt, das Gemeinsames mit *Jm* erkennen lässt und in seiner Struktur den beiden anderen ähnelt. Für *Hm* decken sich die Erfahrungen in dieser gemeinsamen Unterrichtsstunde mit den anderen Beispielen, da sie ebenso einmalig war („eine Stunde gemeinsam“, 200), zeitlich klar eingeordnet werden kann („vor Weihnachten“, 200) und Unbekanntheit über die jeweils andere Religion durch Begegnung überbrückt wurde („aber auch da, hat man das bemerkt, genau“, 204).

Im knüpft an das Thema der schulorganisatorischen Schwierigkeiten an, ohne auf religiöse Vielfalt einzugehen, sodass in seiner Äußerung abermals ein differenter

Erfahrungshorizont rekonstruiert werden kann. Er beschreibt die Schwierigkeit, Religionsklassen seiner Konfession zu organisieren. Dies begründet er mit dem Wegfall des Samstags als Schultag, an dem er sonst den Religionsunterricht erteilt hatte. Durch diesen Wegfall kam es zu einer Verlegung des Religionsunterrichts „in Seelsorgeräume“ (209), um auch anderen Schülerinnen und Schülern die Teilnahme zu ermöglichen. In seiner Argumentation zeigt sich zum wiederholten Mal die Fokussierung auf seine Konfession und ihre enge Verbindung zum Religionsunterricht. Dieser ist abgekoppelt von schulischen Räumlichkeiten und findet in jenen seiner Konfession statt.

Religionsunterricht I

Nachdem der Interviewer in der Gruppe eine Grafik zur Verteilung der SchülerInnen nach ihrer Religionszugehörigkeit ausgeteilt hat und die Gruppendiskussion durch ein Telefonat *Ims* unterbrochen worden war – dabei telefonierte *Im* in seiner Muttersprache und verließ den Raum –, beginnt *Hm* die Grafik zu beschreiben und Auffälligkeiten darzulegen (Religionsunterricht I, 238–277):

238 Hm: Gut, was mir auffällt, is ahm einerseits der relativ geringe Anteil der Leute ohne
239 ohne Bekenntnis, ja, ich mein, war man jetzt bekannt, aber auf der Grafik jetzt noch
240 Jm: ⌊ Mhm
241 Hm: einmal zu sehen ahm, weil das eine Zeit lang so das zu sein schien, was den
242 Religionsunterricht am stärksten bedroht, dass da viele Leute da sind, die gar kein
243 Bekenntnis mehr haben und ansonsten fällt mir auf, dass die dritt größte Gruppe mit
244 Jm: ⌊ Mhm
245 Hm: 16 % schon die Serbisch-orthodoxen sind, die keinen eigenen Religionsunterricht
246 haben im Haus, was eigentlich a Stückl eine Chance a Chance vertut, (.) ahm in der
247 Jm: ⌊ Mhm ⌊ Schade, ned
248 Hm: Zwischenzeit Moslems fast gleich viel wie römisch-katholische Christen
249 Jm: ⌊ Wobei sich das HAK und HASCH
250 wieder ändern würde
251 Hm: ⌊ Das ist schon richtig, ja, aso das ist die gesamte Schule und das ist sicher in der
252 Jm: ⌊ Mhm
253 Hm: HASCH noch einmal stärker als in der HAK, wobei es auch HAK-Klassen gibt, wo
254 deutlich mehr muslimische Schüler und Schülerinnen drinnen sind als katholische und
255 wenn man bedenkt, dass auch der islamische Religionsunterricht erst, ich glaub das 6.
256 Jahr aso im Haus ist, aso vorher, aso es es is wirklich erst ein paar Jahre, vorher und ich
257 Jm: ⌊ Aso, das weiß ich gar nicht, mhm, mhm
258 Hm: mein, die Zahlen waren natürlich wachsend, aber vorher war eigentlich, war
259 sicherlich mal die beiden Gruppen, auch wenn die kleiner waren, ohne
260 Religionsunterricht, was sicherlich bedauerlich ist.
261 Jm: ⌊ Mhm ⌊ Was ich vielleicht anmerken könnte
262 ist, wie gesagt, aso diese Unterscheidung zwischen diesen beiden Schulformen wäre
263 interessant, auch für uns zu sehen ahm, weil wie gesagt in der HASCH ist mehr als in der
264 HAK, was die islamischen, muslimischen Schüler anbelangt und zweitens ahm ja, das
265 sind 3 34% gut, 34% ahm, davon auch die Abmeldungen, die wären auch interessant,
266 denk ich auch für Ihre Studie, weil nach meiner Einschätzung, die ich jetzt habe, habe ich
267 im islamischen Religionsunterricht bis zu 50 % Abmeldungen. ja, das ist, dann natürlich
268 auch für uns, aso für mich ein bisschen schade, weil ich dann denke, ja die eine Stunde,
269 oder die 2 Stunden, die wir mit ihnen in Klassen verbringen, ahm wo sich dann Schüler
270 einfach abmelden und diese Stunde nicht mitmachen können ahm viel von dieser Stunde
271 werden sie nicht haben, aber wenn sie kommen würden, würden sie schon denke ich
272 ahm sei es fachlich oder auch halt ahm von dieser von dieser Atmosphäre des
273 Religionsunterrichts profitieren und da bin ich auch bemüht, diese Leute sozusagen im
274 nächsten Schuljahr dann halt auch zu versuchen, sie zu mobilisieren und zu motivieren
275 vor allem zum Islamunterricht zu kommen, ja. ich denke, das ist ein gesamtes Anliegen

276 von der Belegschaft, oder von den anderen Lehrerinnen und Lehrern. ich weiß nicht,
277 wies dus siehst.

Zunächst hält *Hm* den Anteil der SchülerInnen fest, die kein religiöses Bekenntnis aufweisen – er bezeichnet sie allgemein als „Leute" (238) –, und beurteilt diesen als vergleichsweise gering, ohne einen Vergleichspunkt zu nennen. Zwar gibt *Hm* zu erkennen, dass ihm diese Situation durchaus vertraut ist, dennoch erregt sie sein Aufsehen („was mir auffällt", 238). *Hm* wechselt vom Modus der Beschreibung in jenen der Argumentation. So führt er in seiner Begründung die „Leute" (238) ohne religiöses Bekenntnis an, die nach seiner länger andauernden Vermutung „den Religionsunterricht am stärksten bedroht" (241–242) hätten. SchülerInnen ohne religiöses Bekenntnis bilden demnach den negativen Gegenhorizont, insofern sie den Religionsunterricht an der Schule gefährden, womit zugleich *Hms* Orientierung nach einer schulorganisatorischen Sicherstellung/Gewährung des Religionsunterrichts erkennbar ist. Demnach ist für *Hm* der Religionsunterricht ein schulorganisatorisch gefährdetes Fach, das durch die Veränderung der religiösen Zusammensetzung der SchülerInnen zumindest ins Wanken gebracht werden kann. Diese mögliche Bedrohung ist für *Hm* jedoch nicht Realität geworden.

In einem nächsten Schritt setzt *Hm* die Beschreibung der Grafik fort und hält die Serbisch-Orthodoxen als „die dritt größte Gruppe" (243) fest. Dass an der Schule kein Religionsunterricht für diese Gruppe angeboten wird, stellt für *Hm* einen Verlust, eine ungenützte Möglichkeit dar („a Stückl eine Chance a Chance vertut", 246). Diese Einschätzung wird auch von *Jm* geteilt und validiert (247). Wieder wird *Hms* schulorganisatorische Orientierung bei gleichzeitiger Hochschätzung des Religionsunterrichts erkennbar. *Hm* konstatiert bei den Serbisch-Orthodoxen keinen Religionsunterricht „im Haus" (246) und zieht damit die Schule als Bezugspunkt heran.

Während *Hm* die zahlenmäßige Entwicklung der „Moslems" (248) an der Schule beschreibt und als Vergleichspunkt „römisch-katholische Christen" (248) wählt, insofern Muslimas und Muslime „in der Zwischenzeit" (246–248) zahlenmäßig mit Katholikinnen und Katholiken gleich auf sind, führt *Jm* eine Konkretisierung der beiden Schultypen durch. Seiner Ansicht nach sei das Verhältnis zwischen Katholikinnen/Katholiken und Muslimas/Muslimen an diesem Schulstandort unterschiedlich. Zunächst validiert *Hm Jms* Konkretisierung, sieht gleichfalls einen höheren Anteil an „Moslems" (248) in der HASCH als in der HAK, doch dann relativiert er seine Zustimmung, da in einigen Klassen der HAK der muslimische Anteil höher sei als der katholische. *Jms* Differenzierung kann für *Hm* nicht generalisiert werden. Damit sieht *Hm* die Veränderung der Religionszugehörigkeit in der SchülerInnenschaft als ein gesamtschulisches Phänomen. Gleichwohl bestehen auch für ihn Unterschiede in den beiden Schultypen.

Auch in Bezug auf den islamischen Religionsunterricht spricht *Hm* eine Veränderung an, die rasant vonstattenging. Dies wird insbesondere dort deutlich, wo er zwei Mal auf die kurze Anwesenheit des islamischen Religionsunterrichts an der Schule hinweist („wenn man bedenkt, dass auch der islamische Religionsunterricht erst, ich glaub das 6. Jahr aso im Haus ist, aso vorher, aso es es is wirklich erst ein paar Jahre,", 255–256). *Hm* weiß von der Entwicklung des islamischen Religionsunterrichts an der Schule zu berichten, während *Jm* nichts zu seiner Implementierung sagen kann („das weiß ich gar nicht", 257). Damit wird die Rahmeninkongruenz im Diskurs abermals zum Ausdruck

gebracht. *Hm* spricht von einem Erfahrungshorizont aus, den *Jm* nicht miterlebt hat. Er beschreibt die Etablierung des islamischen Religionsunterrichts von einer schulorganisatorischen Orientierung aus, da der Bezugspunkt des islamischen Religionsunterrichts erneut das „Haus" (256) ist, womit er die Schule/das Schulhaus meint. *Hm* setzt die muslimischen SchülerInnen mit den serbisch-orthodoxen Schülerinnen und Schülern in Beziehung und drückt sein Bedauern darüber aus, dass es noch vor einiger Zeit keinen Religionsunterricht für die beiden Gruppen gab. Unabhängig von der Gruppengröße, „auch wenn die kleiner waren" (259) als heute, ist es für *Hm* „sicherlich bedauerlich" (260), dass damals kein Religionsunterricht für die beiden Gruppen angeboten wurde. In diesem Bedauern zeigt sich die für *Hm* hohe Bedeutung des Religionsunterrichts an der Schule. In der Hochschätzung des Religionsunterrichts anderer Konfessionen bzw. Religionen drückt sich zum wiederholten Male – ähnlich wie bei den gemeinsam gestalteten Schulgottesdiensten, Gebeten und Projekten – religiöse Vielfalt an der Schule als Bereicherung aus, auch wenn sie die schulorganisatorischen Schwierigkeiten erhöht. Religiöse Vielfalt selbst stellt demnach keinen negativen Gegenhorizont dar, sondern mehr das befürchtete Verschwinden des Religionsunterrichts an der Schule durch eine Zunahme von Schülerinnen und Schülern ohne religiöses Bekenntnis.

Erneut spricht *Jm* die Unterschiede zwischen den beiden Schultypen an der Schule an. Er hält einen höheren Anteil an muslimischen Schülerinnen und Schülern an der HASCH als an der HAK fest. Ausgehend von der Religionszugehörigkeit der SchülerInnen kommt er auf die Abmeldungen vom Religionsunterricht zu sprechen. Dabei verweist er auf die Studie des Interviewers und vermutet, dass die Abmeldezahlen auch für diese „interessant" (265) sind. Dabei führt er mit „50%" (267) einen Maximalwert der Abmeldungen vom islamischen Religionsunterricht an. Eine Verbindung zwischen Religionslehrer und Religionsunterricht ist auch hier ersichtlich, da er einen Zusammenhang zwischen sich und dem islamischen Religionsunterricht herstellt („habe, habe ich im islamischen Religionsunterricht", 266–267). Die Abmeldungen erachtet er als „ein bisschen schade" (268), wobei er sowohl im Kollektiv als auch von sich selbst spricht („das ist, dann natürlich auch für uns, aso für mich ein bisschen schade", 267–268). Auch bei *Jm* wird die hohe Bedeutung des Religionsunterrichts erkennbar, insofern er das Fernbleiben von Schülerinnen und Schülern vom Religionsunterricht aufgrund von Abmeldungen ebenfalls bedauert. Während *Hm* jedoch das Fehlen des Religionsunterrichts einer anderen Religion oder Konfession im Kontext der gesamten Schule als „bedauerlich" (260) beschreibt, fokussiert *Jm* auf seinen eigenen islamischen Religionsunterricht und begründet sein Bedauern damit, dass der Religionsunterricht den Schülerinnen und Schülern etwas zu bieten habe. Damit führt er eine didaktische Begründung mit Fokus auf den Nutzen, den Mehrwert des Religionsunterrichts für seine SchülerInnen an („profitieren", 273). Dieser Mehrwert besteht in mehrfacher Hinsicht, „sei es fachlich oder auch halt ahm von dieser von dieser Atmosphäre" (272). Da für *Jm* der Religionsunterricht eine Bedeutung für seine SchülerInnen hat, ist der Ausbau des islamischen Religionsunterrichts für ihn eine Zielperspektive im kommenden Schuljahr. Indem er versuchen möchte, die SchülerInnen auf der Beziehungsebene „zu mobilisieren und zu motivieren" (274) am islamischen Religionsunterricht teilzunehmen, wird *Jms* Orientierung an den Schülerinnen und Schülern erkennbar. Zwar sieht er den Ausbau des islamischen Religionsunterrichts als seine Aufgabe, da dieser einen Mehrwert für

seine SchülerInnen darstellt, doch erachtet er den islamischen Religionsunterricht auch als ein schulisch gewolltes Unternehmen, insofern er „ein gesamtes Anliegen von der Belegschaft, oder von den anderen Lehrerinnen und Lehrern." (275–276) ist. Indem *Jm* eine schulorganisatorische Begründung anführt und die Bedeutung des Religionsunterrichts klar auf Seiten der SchülerInnen verortet sieht, kann bei ihm eine SchülerInnenorientierung rekonstruiert werden.

Auch im weiteren Diskurs ist die Rahmeninkongruenz der Diskursteilnehmer feststellbar. *Jm* gibt explizit zu erkennen, dass er *Hms* Einschätzungen nicht kennt (276–277), wodurch er bei *Hm* eine solche evoziert (Religionsunterricht I, 278–307):

278 Hm: Ja, aso die Abmeldezahlen sind bei mir ähnlich klassenmäßig ganz ganz
279 Jm: ∟ Mhm
280 Hm: unterschiedlich und natürlich ah tuts weh und gehen einem die Leute ab ahm ich hab
281 mittlerweile die Erfahrung gemacht, dass es so viel Faktoren gibt, die ich nicht beeinflussen
282 kann, dass ich versuche, ja, mir nicht allzu sehr zu Herzen gehen zu lassen, was mir dann
283 nicht wirklich gelingt, muss ich auch zugeben, ahm, aso die die Alternative den Unterricht zu
284 besuchen oder eine Freistunde zu haben ist eine sehr unglückliche. aso zur ersten Frage, nach
285 Traum von Schule, das ist zwar ein kleiner Traum, dass völlig klar ist, dass ah
286 Jm: ∟ Mhm
287 Hm: Religionsunterricht einfach ein Pflichtfach ist, das dazugehört, wahrscheinlich müsste es
288 anders aussehen. es kann dann nicht ganz so konfessionell verantwortet sein, weil wir sonst
289 immer wieder über die Gewissensfrage stolpern, aber, dass es, aber ich mein, die Alternative,
290 ich war auch Schüler, ich weiß jetzt die Alternative, ein, 2 Stunden weniger in der Woche
291 Unterricht zu haben ist verlockend, so gut, so intensiv, so interessant kann ein Unterricht gar
292 nicht sein und verstärkt natürlich dann das in den Nachmittag rutscht, in eine Randstunde
293 rutscht und ähnliche Dinge mehr
294 Jm: ∟ Ahm, ja, das ist die Realität, dass halt viele Schüler auch
295 warten müssen auf ihre Religionsstunde, weil halt am Rand ist und ich bin 3 Tage an
296 dieser Schule, weil ich halt nicht voll ausgelastet bin mit den Schüler (.) ah zahlen mit
297 den muslimischen Schülerzahlen und deswegen hab ich dann halt bestimmte äh Zeiten
298 vor allem ab Mittag ab den Mittagstunden und da kommt es hie und da wieder vor, dass
299 Sch:üler dann ähm Klassen warten müssen mindestens ne Stunde wenn nicht 2. an der
300 anderen Schule, wo ich unterrichte da hab ich auch Schüler, die dann 3 Stunden warten
301 und das ist dann enorm ähm ja Zeitraub und auch für die Schüler unmotivierend und
302 letztendlich, ja. und aber destotrotz kommen sie motivierend und wir versuchen dann
303 die Stunde halt zu zu genießen und dementsprechend auch viel zusammen zu machen,
304 ja. aber ich denke ähm, die Eigenwerbung ist hier wichtig, weil die Schüler, die kommen
305 ähm berichten in ihren Klassen über den Inhalt, die Inhalte und über den
306 Religionsunterricht und dadurch kann es nur mehr werden, denke ich in für die
307 kommenden Jahre und hoffe ich auch, dass es mir wird, ja.

Hm greift das Thema der Abmeldungen auf und hält eine Gemeinsamkeit mit *Jm* in den Abmeldezahlen fest. Diese konkretisiert er, indem er Unterschiede in den Abmeldungen der einzelnen Klassen sieht („ganz ganz unterschiedlich", 278–280). Außerdem greift er das Thema des Bedauerns über die Abmeldungen auf. Für ihn besteht eine selbstverständliche Verbindung zwischen den Abmeldezahlen und dem Bedauern über diese („natürlich ah tuts weh und gehen einem, die Leute ab", 280). *Hm* weiß um verschiedene, jedoch nicht näher genannte „Faktoren" (281) Bescheid, die zu einer Abmeldung führen und nicht im kausalen Zusammenhang zu seiner Person stehen, dennoch lösen sie bei ihm persönliche Betroffenheit aus („dass ich versuche, ja, mir nicht allzu sehr zu Herzen gehen zu lassen, was mir dann nicht wirklich gelingt, muss ich auch zugeben", 282–283). Mit dieser Verschränkung von Abmeldezahlen und persönlicher Betroffenheit drückt sich ein emotionaler Zusammenhang zwischen dem Religionsunterricht und der Person als Religionslehrer aus, die trotz rationaler Erklärungsversuche nicht

aufgehoben werden kann. In einem nächsten Schritt benennt *Hm* mit der „Freistunde" (284) einen Faktor für die Abmeldungen vom Religionsunterricht, sodass sein schulorganisatorischer Orientierungsrahmen erkennbar bleibt. Er erachtet die schulorganisatorische Stellung des Religionsunterrichts als „eine sehr unglückliche." (284). In diesem Zusammenhang knüpft er an seine Aussage zu Beginn des Diskurses an. Im Anschluss an den „Traum von Schule" (285) klassifiziert er seinen Wunsch als einen kleinen Teilbereich dieses Traumes („das ist zwar ein kleiner Traum", 285). In ihm drückt sich seine schulorganisatorische Orientierung aus, insofern er die Stellung des Religionsunterrichts an der Schule nicht in Frage gestellt („dass völlig klar ist", 285) und im Kontext des schulischen Fächerkanons verortet wissen möchte („ein Pflichtfach ist, das dazugehört", 287). Ein solcher Wunsch hat konzeptionell-organisatorische Folgen für den Religionsunterricht („es kann dann nicht ganz so konfessionell verantwortet sein", 288). Dabei spricht er eine Veränderung im Verantwortungsbereich des Religionsunterrichts an, da die konfessionelle Verantwortung ein Hindernis für eine ebenbürtige Stellung des Religionsunterrichts im schulischen Fächerkanon darstellt. Indem sich *Hm* in die Lage der SchülerInnen versetzt und von ihrem Standpunkt aus die Abmeldung vom Religionsunterricht als „verlockend" (291) begründet, wird die ungleiche Stellung des Religionsunterrichts gegenüber anderen Unterrichtsfächern erkennbar. Diese Ungleichheit zählt für *Hm* zum negativen Gegenhorizont. Zudem ist in seiner Gegenüberstellung von Unterricht und Zugewinn von Freizeit aufgrund der Abmeldung vom Religionsunterricht seine Orientierung an schulorganisatorischen Fragestellungen sichtbar. Für *Hm* hat aufgrund dieser Ungleichheit der Religionsunterricht das Nachsehen, da er mit der Freizeit nicht konkurrieren kann. Dieses Nachsehen ist kein Spezifikum des Religionsunterrichts, sondern würde alle Unterrichtsfächer betreffen, wenn sie abwählbar wären („so gut, so intensiv, so interessant kann ein Unterricht gar nicht sein", 291–292). Damit wird klar, dass *Hm* nicht den Religionsunterricht an und für sich meint, sondern seine schulorganisatorische Stellung, die durch die Abmeldemöglichkeit bedingt ist. Für *Hm* sind die Folgen klar. Durch die Abmeldemöglichkeit wird die vergleichsweise ungleiche schulorganisatorische Stellung des Religionsunterrichts „verstärkt" (292). *Hm* begründet dies mit der Positionierung des Religionsunterrichts im Stundenplan, da er „in den Nachmittag rutscht, in eine Randstunde rutscht und ähnliche Dinge mehr" (292–293). Durch diese Folgen verstärkt sich die fragile schulorganisatorische Stellung des Religionsunterrichts.

Jms SchülerInnenorientierung im Gegensatz zu *Hms* schulorganisatorischer wird in der Diskussion desselben Themas deutlich. So greift *Jm* den Aspekt der Stellung des Religionsunterrichts im Stundenplan auf, bezeichnet sie als Faktum („das ist die Realität", 294) und beschreibt die stundenplanmäßige Randstellung des Religionsunterrichts jedoch aus der Perspektive seiner SchülerInnen. Zunächst wird sie erkennbar, indem *Jm* mit einem Pronomen eine Verbindung zwischen den Schülerinnen und Schülern und dem Religionsunterricht herstellt („dass halt viele Schüler auch warten müssen auf ihre Religionsstunde", 294–295). *Jm* begründet die organisatorische Randstellung des Religionsunterrichts mit seiner eigenen Stellung an der Schule, da seine Teilbeschäftigung an dieser Schule Grund für die stundenplanmäßige Stellung des Religionsunterrichts und die Wartezeit der SchülerInnen auf „ihre Religionsstunde" (295) ist. *Jm* vergleicht die Wartezeiten an dieser Schule mit jener an einer anderen Schule, an der er ebenfalls

als Religionslehrer tätig ist. Während die SchülerInnen an dieser Schule ein bis zwei Stunden auf den Religionsunterricht warten, warten sie an der anderen länger. In seiner Argumentationsweise tritt – im Gegensatz zu *Hms* Orientierung – *Jms* SchülerInnenorientierung hervor, da er aus der Perspektive seiner SchülerInnen die schulorganisatorische Stellung des Religionsunterrichts als „enorm ähm ja Zeitraub“ (301) und als „unmotivierend“ (301) begründet. Damit markiert er den negativen Gegenhorizont, insofern die schulorganisatorische Stellung des Religionsunterrichts – verbunden mit seiner eigenen Stellung an dieser Schule – für seine SchülerInnen negative Auswirkungen hat. Desgleichen wird der positive Horizont sichtbar. Der Religionsunterricht hat eine hohe Bedeutung für seine SchülerInnen („destotrotz kommen sie motivierend“, 302), da er gemeinsam mit diesen als Religionsgruppe („wir“, 302) – erneut wird die Verbindung von Religionslehrerinnen und -lehrern sowie Schülerinnen und Schülern unterstrichen – die „Stunde halt zu zu genießen und dementsprechend auch viel zusammen zu machen“ (303) versucht. Neben dieser Verbindung von *Jm* als Religionslehrer und seinen Schülerinnen und Schülern besteht für *Jm* eine Verantwortung gegenüber dem islamischen Religionsunterricht und seinen Schülerinnen und Schülern. *Jm* erachtet es als seine Aufgabe, den Religionsunterricht auszubauen („die Eigenwerbung ist hier wichtig“, 304). Durch „Eigenwerbung“ (304) ist der Ausbau des Religionsunterrichts in der Zukunft unumgänglich („dadurch kann es nur mehr werden“, 306; „hoffe ich auch, dass es mir wird, ja.“, 307), womit bei ihm erneut die Fokussierung auf seine Religionsunterrichtsgruppe deutlich hervortritt.

Religionsunterricht II

Mittlerweile hat *Im* nach seinem Telefonat wieder den Raum betreten. Der Interviewer initiiert ein neues Thema und fragt mit Hilfe einer zehnstelligen Skala nach der Bedeutung des Religionsunterrichts an dieser Schule (Religionsunterricht II, 359–406):

359 Y1: Mhm Sie haben eine Skala von 1 bis 10. 1 ist keine Bedeutung, 10 eine sehr hohe
360 Bedeutung. welche Bedeutung würden Sie dem Religionsunterricht an Ihrer Schule
361 beimessen? (3)
362 Hm: Da ist jetzt die Frage, wie mans selber sieht. wie wichtig sehe ich mein Fach? oder
363 wie wichtig sieht man in der Schule das Fach?
364 Jm: ((durch Nase ausatmen))
365 Y1: Vielleicht beides einmal. (3)
366 Hm: Ja, i, jo.
367 Im: Na es geht, ich weiß nicht darum. bei uns ist also in 3 Jahre über 90 % besuchen. alle.
368 Y1: ∟ Mhm
369 Im: sehr gering und zwar wegen technischer Gründe. die Zeit passt ihnen nicht, nicht
370 deswegen, sonst aso Schule aber auch AHS schon für alle gilt das. bei den Kopten auch
371 dasselbe sogar mehr, alle ausnahmslos. bei der Armenier ist weniger die haben nur ein
372 Y1: ∟ Mhm
373 Im: Lehrer. gut, es war in der Kirche bisschen interne ahm Probleme spielte auch Rolle.
374 bei der Armenisch-apostolischen und nur ein Lehrer genügt nicht inzwischen weil ein
375 Lehrer ist. er hat nur 3 Gruppen und es gibt viele Schüler, die kein Lehrer noch haben.
376 die Syro-Malabaren aus Indien, alle besuchen den Religionunterricht. so ist die Lage.
377 Hm: Also es geht hier jetzt um um ahm den Religionsunterricht hier an der XXX ((dieser
378 Schulstandort)),
379 Im: ∟ Aso
380 Hm: Ja, aber das ist hier jetzt XXX ((dieser Schulstandort)),
381 Im: ∟ XXX ((dieser Schulstandort)), das ist hier kleine Gruppe, 3 Schülerin hab ich

382 Hm: ⌊ Und es geht hier jetzt nicht
383 Im: ⌊Die kommen mit andere
384 in Sammelst (.) ähm stelle besuchen
385 Hm: Es wird jetzt unterschieden ähm welcher Konfession, sondern die Frage ist nur,
386 Im: ⌊ Aha
387 Hm: besucht jemand irgendeinen Religionsunterricht oder nicht
388 Im: ⌊ Aha, das wissen Sie besser als ich.
389 Hm: ⌊ Also auch die Leute ohne
390 Bekenntnis zum Beispiel, ja, fallen gleich in den Bereich hinein, besucht nicht. alle
391 Im: ⌊ Ja
392 Hm: Abgemeldeten fallen genaushinein und die 16% von den Ortho- ahm Serbisch-
393 orthodoxen, die fast alles den Unterricht nicht besuchen, weil er nicht im Haus ist, fallen
394 auch in dieser Gruppe. aso, das zur Erklärung das der Grafik. also ich glaub, für für mich
395 Im: ⌊ Ja
396 Hm: selber hat der Religionsunterricht ein ein:e sehr wesentliche Bedeutung, also ich
397 würde mindestens auf 9 gehen, man will ja ned unbescheiden sein
398 Im: ⌊ Haben Sie, haben Sie mit dem
399 serbisch-orthodoxen Kollegen oder Priester gesprochen darüber?
400 Hm: Nein
401 Im: Dass sie darüber wissen sollen, weil ich sehe so, die haben wahrscheinlich wenige
402 Personal und die wissen nicht, sie kümmern sich nicht, vielleicht kann man denen sagen,
403 Hm: ⌊ Natürlich
404 Im: damit sie auch nach ihre äh Schüler und so weiter fragen, wäre gut. gut, das werde
405 ich tun auch in Ökumenische Rat der Kirchen während der äh Sitzungen, das werde ich
406 tun, gut.

Hm stellt auf die Themeninitiierung des Interviewers eine Nachfrage. Für ihn ist nicht klar, für wen das Fach Religion Bedeutung haben soll. In seiner Nachfrage bietet er dem Interviewer zwei Optionen an, einerseits ob der Religionsunterricht für ihn – eine Verbindung zwischen ihm und dem Fach kann festgehalten werden („mein Fach?“, 362) –, und andererseits ob er an der Schule Bedeutung hat („das Fach?“, 363). Während in der ersten Option der persönliche Bezug ausgedrückt wird, der zwischen *Hm* und dem Fach besteht, zeigt sich in der zweiten ein neutrales Verhältnis. Es bleibt offen, für wen das Fach an der Schule Bedeutung haben könnte („sieht man in der Schule das Fach?“, 363). Beide Optionen lassen sich in *Hms* bereits rekonstruierten Orientierungsrahmen einreihen. Einerseits ist eine Bezogenheit *Hms* zum Unterrichtsgegenstand Religion erkennbar, andererseits nimmt er die Schule – und nicht wie *Jm* die SchülerInnen – in den Blick. Nichtsdestotrotz legt sich der Interviewer auf keine Option fest und lässt die Frage offen.

Im steigt in den Diskurs ein und verweist auf einen hohen relativen Mindestteilnahmeanteil am Religionsunterricht seiner Religionsgruppen („über 90% besuchen“, 367). Dieser hohe Wert wird durch die zeitliche Dauer zusätzlich herausgestrichen, wodurch der Wert nicht als Einzelfall erscheint („in 3 Jahre“, 367). Nachdem er den relativen Anteil genannt hat, spricht er in einem nächsten Schritt von einer absoluten Teilnahme am Religionsunterricht („alle“, 367). Die Erwähnung des Mindestteilnahmeanteils und der absoluten Teilnahme am Religionsunterricht bilden ein Gegenstück zu den wenigen Nichtteilnahmen. Indem *Im* diese Gegensätze verwendet, baut er einen Kontrast auf. Für *Im* ist die Teilnahme am Religionsunterricht selbstverständlich, hingegen ist es selten, nicht am Religionsunterricht teilzunehmen. *Im* begründet Letzteres mit einem organisatorischen Argument „und zwar wegen technischer Gründe. die Zeit passt ihnen nicht“ (369). Die hohe bzw. absolute Teilnahme am Religionsunterricht betreffen sämtliche Schultypen („sonst aso Schule aber auch AHS“, 370), ebenso mehrere Konfessionen sei-

ner kirchlichen Schulaufsichtsfunktion, wozu *Im* verschiedene Konfessionen als Belege anführt. Im Gegensatz dazu ist bei den Armeniern eine hohe bzw. absolute Teilnahme nicht vorhanden („bei der Armenier ist weniger“, 371). Diese geringere Teilnahmezahl begründet er mit „bisschen interne ahm Probleme“ (373) und einem Personalmangel. Am Ende seiner Beschreibung der „Lage“ (376) führt er erneut eine Konfession an, in der eine absolute Teilnahme am Religionsunterricht besteht. Indem *Im* mehrmals und auf verschiedenen Ebenen (Schultypen und Konfessionen) die hohe bzw. absolute Teilnahme am Religionsunterricht erwähnt, hingegen die Nichtteilnahme als „sehr gering“ (369) und in einer einzigen Konfession als „weniger“ (371) bezeichnet, wird deutlich, dass es sich für *Im* um eine Ausnahme handelt. Diese Ausnahmen begründet er auf organisatorischer Ebene. In der gesamten Passage wird durchwegs *Ims* Orientierung an seinen Konfessionen erkennbar, die er als Fachinspektor betreut.

Hm weist *Im* auf den Inhalt der Grafik hin, in der die Teilnahme am Religionsunterricht an diesem Schulstandort dargestellt ist (377–378), da *Im* über die Teilnahme am Religionsunterricht jener Konfessionen sprach, für die er als Fachinspektor zuständig ist. Indem *Hm* mehrmals auf diesen Schulstandort hinweist (377–378 sowie 380), wird *Hms* schulstandortspezifische Orientierung erkennbar. Sein Fokus liegt auf dieser Schule und unterscheidet sich somit von *Ims* Orientierung, die durch den Religionsunterricht jener Konfessionen bestimmt ist, die er als Fachinspektor zu beaufsichtigen hat. Von daher wird es verständlich, dass *Im* in allgemeiner Weise von der hohen bzw. absoluten Teilnahme am Religionsunterricht spricht, während *Hm* mehrmals auf diesen Schulstandort hinweist und die allgemeine Rede von der Teilnahme am Religionsunterricht nicht als Thema identifiziert (380).

Im reagiert auf *Hms* Einwand und nennt die Anzahl seiner SchülerInnen, die er unterrichtet, wodurch abermals *Ims* Orientierung an seinem Religionsunterricht unabhängig von diesem Schulstandort zum Ausdruck kommt. Wieder macht *Hm Im* auf die Grafik aufmerksam, die die Teilnahme am Religionsunterricht an der gesamten Schule darstellt und nicht nach Konfessionen differenziert ist. Indem *Hm Im* die Grafik erklärt und den Bezugsrahmen eingrenzt („sondern die Frage ist nur, besucht jemand irgendeinen Religionsunterricht oder nicht“, 385–387), tritt *Ims* Orientierung an seinem Religionsunterricht auf. Nach *Ims* Ansicht kann *Hm* kompetentere Aussagen über die Teilnahme am Religionsunterricht an diesem Schulstandort machen. Im Wesentlichen zeigt sich hier die Rahmeninkongruenz. *Ims* Orientierung ist durch die Fokussierung auf seine Konfessionen bestimmt, die er als Fachinspektor zu beaufsichtigen hat, während *Hm* den Fokus auf diesen Schulstandort hat. Sein Erfahrungshorizont ist durch die Schule gekennzeichnet. Dass *Hm* im Rahmen des Schulstandortes denkt, er den Schulstandort im Blick hat und von dort aus den Religionsunterricht betrachtet, wird auch in seiner weiteren Erklärung der Grafik erkennbar, da er die Abmeldungen vom serbisch-orthodoxen Religionsunterricht mit dem schulstandortexternen Unterricht begründet („weil er nicht im Haus ist“, 393). Dadurch lässt sich *Hms* Orientierung am „Haus“ (393), also am Schulstandort rekonstruieren, da er ihn immer wieder als Referenzrahmen heranzieht.

Nachdem *Hm* die Grafik erklärt hat, spricht er die Bedeutung des Religionsunterrichts an, die dieser für ihn hat („für für mich selber“, 394–396), womit er den Religionsunterricht von seiner persönlichen Relevanz her betrachtet. Für ihn hat der Religionsunter-

richt eine sehr hohe Bedeutung, die er mit einem Minimumwert angibt („mindestens auf 9 gehen“, 397). Während *Hm* die Relevanz des Religionsunterrichts aus seiner eigenen Perspektive beschreibt, stellt *Im Hm* eine Frage nach dem serbisch-orthodoxen Religionsunterricht, was *Hm* von seinem derzeitigen Thema wegführt. *Hm* verneint die Frage *Ims*, ob er mit einem „serbisch-orthodoxen Kollegen oder Priester“ (399) Kontakt aufgenommen hat, um über den Religionsunterricht zu reden. Daraufhin beschreibt *Im* im Modus einer Vermutung die Situation des Religionsunterrichts auf serbisch-orthodoxer Seite. In seiner Beschreibung und dem Vorsatz, das Gespräch zu suchen („das werde ich tun auch in Ökumenische Rat der Kirchen während der äh Sitzungen, das werde ich tun, gut.“, 404–406), wird seine Sorge um die Organisation des Religionsunterrichts erkennbar. Seine Vermutung, dass über die Situation des Religionsunterrichts an dieser Schule auf orthodoxer Seite kein Wissen, keine Sorge und zudem ein Personalmangel bestehen (401–402), und sein sich daraus ergebendes Vorhaben, das Gespräch mit den Serbisch-Orthodoxen im Rahmen einer Sitzung „in Ökumenische Rat der Kirchen“ (405) zu suchen, zeigt die Absicht *Ims*, für seine und ihm verbundene Konfessionen einen Religionsunterricht zu organisieren. *Im* spricht damit erneut vor dem Hintergrund der kirchlichen Schulaufsichtsbehörde. Mit diesem Hintergrund unterscheidet er sich von *Hms* Orientierungsrahmen, der ebenso die Organisation des Religionsunterrichts im Blick, jedoch den Fokus auf diesen Schulstandort hat. Dies wird auch dort deutlich, wo *Im* in seiner Initiative das Gespräch mit den Serbisch-Orthodoxen suchen möchte. Dieses soll nicht auf schulstandörtlicher Ebene, sondern auf der den Religionsunterricht verantwortlichen Ebene erfolgen („das werde ich tun auch in Ökumenische Rat der Kirchen während der äh Sitzungen, das werde ich tun, gut.“, 404–406).

Die Differenz der beiden Orientierungsrahmen zeigt sich, daran wie *Hm* auf *Ims* Initiative reagiert. Diese bewertet er positiv und bedankt sich dafür. Damit greift er *Ims* Thema auf, führt es jedoch nicht weiter. Im Folgenden betrachtet er nun die Bedeutung des Religionsunterrichts an der Schule aus schulischer Perspektive (Religionsunterricht II, 407–429):

407 Hm: ∟ Das ist eine gute Idee,
408 ja @(.)@ danke. ahm was was den Stellenwert der Schule betrifft, es ist ähm traditionell
409 eine sogenannte rote Schule, nur dass das nicht wirklich viel aussagt, ( ). ahm es
410 war von der Schulleitung von der, die ich bis jetzt erlebt hab, es ist jetzt die 3. Direktorin
411 jetzt, immer so, dass es eine gewisse Wertschätzung gab. die 1. Direktorin, die ich erlebt
412 hab, hat mich gleich reingeholt und mir mitgeteilt, wie ich zu unterrichten habe und der
413 war ganz wichtig, dass die Leute viel wissen, aso eher sehr traditionell. ahm die
414 Wertschätzung glaub ich dass grundsätzlich für den Religionsunterricht da ist, ahm
415 letztendlich ist er doch irgendwo a bissl am Rand, aso, es gibt halt wichtige Fächer und
416 weniger wichtige und Religionsunterricht gibt’s auch. jo, aso mehr als 3 oder 4 würd ich
417 auf der Skala von daher mal nicht an ( )
418 Jm: ∟ Mhm, aso nach meiner Einschätzung nach private
419 Meinung selbstverständlich persönliche Meinung ist klar 10, weil Religion beeinflusst
420 uns alle auf der ganzen Welt ganzen Menschheit und ah ich denke aus der Religion ah
421 schöpft man Kraft fürs Leben und das ist nämlich meine Quelle für die Kraftschöpfung
422 und deswegen steht sie an der höchsten Stelle für mich ähm ich bin nebenbei noch an
423 ähm ehrenamtlicher Jugend ähm Jugendgruppenleiter, wo ich auch ahm Wochenende
424 Jugendliche belgeiten kann und die Möglichkeit habe auch in ihrem Privatleben so
425 einzusehen und ich denke, wenn wir nach den religiösen Grundsätzen und den
426 Empfehlungen so ähm leben würden, dann würde das Miteinander ganz anders
427 aussehen und zwar viel viel positiver als jetzt und ähm viel viel ahm harmonischer
428 miteinander sein ahm als wir zur Zeit haben und deswegen denke ich, dass Religion
429 schon ah eine sehr große Stellung hat in der Schule aber auch im privaten Leben hm.

Die Bedeutung des Religionsunterrichts betrachtet *Hm* aus der Perspektive der Schule, zum einen über die Schulleitung, zum anderen über den Stellenwert des Religionsunterrichts im schulischen Fächerkanon. Die Schulleitung konkretisiert er über ihre parteipolitische Zugehörigkeit („es ist ähm traditionell eine sogenannte rote Schule", 408–409), wobei er diese Klassifizierung relativiert, „da das nicht wirklich viel aussage" (409). Diese Zugehörigkeit der Schulleitung sei kein Indikator für den Stellenwert des Religionsunterrichts an der Schule. *Hm* kann von seiner mehrjährigen schulischen Erfahrung berichten, indem er auf die Anzahl der bisherigen Schulleiterinnen Bezug nimmt. Von diesen Schulleiterinnen gab es durchwegs „eine gewisse Wertschätzung" (411). *Hm* konkretisiert diese Wertschätzung gegenüber dem Religionsunterricht durch ein Beispiel. In einem Gespräch mit der ersten Schulleiterin teilte diese *Hm* ihre Erwartungen mit, wie er „zu unterrichten habe" (412). Dabei stand die Vermittlung von vielen Inhalten im Zentrum. Auch wenn *Hm* die Erwartungshaltung der ersten Schulleiterin nicht teilt, indem er diese als „eher sehr traditionell." (413) klassifiziert, zeigt sich für *Hm* hier dennoch eine Wertschätzung des Religionsunterrichts. Die Wahrnehmung des Religionsunterrichts ist für *Hm* Ausdruck von Wertschätzung, auch wenn sie nicht sonderlich ausgeprägt ist („gewisse Wertschätzung", 411; „ahm die Wertschätzung glaub ich dass grundsätzlich für den Religionsunterricht da ist", 413–414). In einem zweiten Schritt beschreibt *Hm* die Stellung des Religionsunterrichts im Rahmen des schulischen Fächerkanons. *Hm* hält den Religionsunterricht nicht für einen Teil dieses Kanons. Zunächst beschreibt er in abgeschwächter Form die Randstellung des Religionsunterrichts („ahm letztendlich ist er doch irgendwo a bissl am Rand", 414–415), erachtet diese dann doch als massiv, da der Religionsunterricht aus dem schulischen Fächerkanon mit seinen unterschiedlichen Bedeutungsebenen vollkommen herausfällt. Dies zeigt sich in seiner Einteilung der Fächer, in denen der Religionsunterricht keinen Platz hat („aso, es gibt halt wichtige Fächer und weniger wichtige und Religionsunterricht gibt's auch.", 415–416). Damit wird die absolute Randstellung des Religionsunterrichts deutlich, da er sich in die Kategorisierung der anderen schulischen Fächer nicht einordnen lässt. Seine Randposition drückt sich zudem im Maximalwert von „mehr als 3 oder 4" (416) der zehnstufigen Skala aus, die *Hm* aus Sicht der Schule dem Religionsunterricht beimisst.

Während *Hm* beschreibt, wie der Religionsunterricht an der Schule gesehen wird und wo seine schulorganisatorischen Grenzen liegen, begründet *Jm*, was Religion zu bieten hat, womit er ein Argument für den Religionsunterricht an der Schule einbringt. Dabei streicht er die hohe gesellschaftliche Bedeutung von Religion heraus („beeinflusst uns alle auf der ganzen Welt ganzen Menschheit", 419–420) und jene für die eigene Person („Kraft fürs Leben", 421; „Quelle für die Kraftschöpfung", 421). Religion hat für ihn im eigenen Leben – dabei stützt er sich einerseits auf seine „persönliche Meinung" (419) und auf seine Erfahrung als „ehrenamtlicher Jugend ähm Jugendgruppenleiter" (423), insofern er Einblicke in das „Privatleben" (424) von Jugendlichen hat – eine sehr hohe, die höchste Bedeutung („ist klar 10", 419). Nachdem *Jm* die persönliche Bedeutung von Religion darlegte, führt er ihre gesellschaftliche Relevanz an. In seinen Augen hat Religion das Potential, das gesellschaftliche Leben positiv zu verändern. Dies zeige sich im veränderten „Miteinander" (426). Mehrmals betont er dieses Potential, das gegenwärtig keine Geltung findet („viel viel positiver als jetzt und ähm viel viel ahm harmonischer miteinander sein ahm, als wir zur Zeit haben", 427–428). Von dieser

zweifachen Argumentationsschiene aus hat Religion „eine sehr große Stellung“ (429), eine Lebensrelevanz an der Schule und im je eigenen Leben. *Jms* Argumentation geht somit von der Lebensrelevanz von Religion aus, die die Begründung für den schulischen Religionsunterrichts darstellt. Da für *Jm* Religion eine hohe Bedeutung hat, ist auch der Religionsunterricht an der Schule wichtig.

Die Unterschiede zwischen *Hm* und *Jm* werden erkennbar. *Hm* verfügt über einen anderen Fokus in Bezug auf den Religionsunterricht. Er beleuchtet ihn aus schulischer Perspektive, fasst die Wahrnehmung des Religionsunterrichts durch die Schulleitung als „eine gewisse Wertschätzung“ (411) auf und sieht den Grund für die Grenzen und die Randposition des Religionsunterrichts eher im schulischen Fächerkanon. Damit lässt sich die Rahmeninkongruenz verdeutlichen. Während *Hms* Hauptaugenmerk auf der mit Problemen behafteten organisatorischen Seite des Religionsunterrichts liegt, steht bei *Jm* die lebensrelevante Dimension von Religion im Vordergrund, durch die der Religionsunterricht an der Schule „eine sehr große Stellung“ (429) einnimmt.

Religionsunterricht für alle

Mit einer exmanenten Frage initiiert der Interviewer ein neues Thema. Die Frage zielt auf einen Religionsunterricht für alle ab, der von Kirchen und Religionsgemeinschaften gemeinsam verantwortet wird. Dabei fragt er nach dem Mehrwert eines solchen Religionsunterrichts für die Schule. *Jms* auf den Unterricht fokussierte Nachfrage zeigt abermals seine religionsunterrichtliche Orientierung (Religionsunterricht für alle, 430–489):

430 Y1: Was kann Ihre Schule von einem Religionsunterricht für alle, der gemeinsam von
431 den Kirchen und Religionsgesellschaften verantwortet wird, gewinnen?
432 (4)
433 Jm: Was der Unterricht gewinnen kann?
434 Y1: Die Schule, was die Schule gewinnen, von so einem Religionsunterricht.
435 Jm: Mhm
436 Im: Na ja, ähm die erste These war vor mir gesprochen habe, diese moralische Werte,
437 wir tun schon, wie ich sagte, meine Gruppe hier ist klein, aber manchmal is so, dass
438 meine Schüler und Schülerinnen tatsächlich diese disziplinär, diese moralische Werte,
439 die wirklich halten, ich muss ehrlich sagen, wir kommen auch schriftlich manchmal
440 mündlich von den Direktören sagen, sie sind so brave Schüler Schülerinnen, die sind so
441 gut. viele gehen bei der Pause hinaus rauchen, diese, die rauchen nicht. und auch mit
442 ihrem Anziehen sind wieder anders geworden. ich nehme an, das ist was Gutes für die
443 Schule.
444 Y1: ⌊ Mhm (2)
445 Hm: Aso wenns um einen gemeinsamen ginge, der müsst natürlich sehr sehr anders
446 ausschauen. das heißt, man müsste sich wahrscheinlich erstens einmal von der
447 Organisation und vom Lehrplan et cetera überlegen, wie das machbar wäre, weils ja auch
448 um religiöse Identität geht letztendlich. der große Vorteil wär natürlich, dass eben nicht
449 nur Teile, sondern alle Schülerinnen und Schüler im Religionsunterricht wären und dass
450 einerseits natürlich jetzt dann die Klassen nicht aufsplittert. das heißt die
451 Klassengemeinschaft wär dann insgesamt im Religionsunterricht. man würd auch viel
452 leichter von unterschiedlichem Glauben etwas erfahren. aha, warum glaubst denn du
453 oder du? oder warum glaubst du nicht? ich mein, von glühenden Gläubigen bis hin zum
454 Atheisten ist ja alles schließlich vertreten ahm und ich glaube auch, dass grundsätzlich
455 das Thema Werte betrifft ahm die Schule davon profitieren könnte im engen aber auch
456 im weiteren Sinn des Wortes. allerdings nur dann, wenn das nicht ausschließlich im
457 Religionsunterricht bleibt. aso es müsste etwas sein, dass dann, wo halt Religion einen
458 anderen Stellenwert kriegt, weil in dem Fach genauso alle drinnen sitzen und alle dabei
459 sind und es sowohl Wissensvermittlung als auch um Haltung und Werte geht. aso es::

460 wär der Unterricht meiner Meinung nach ein stark aufgewerteter und damit
461 Im: ⌊Wissen Sie, es ist ein Bereicherung.
462 manchmal wir haben ja Kirchenrecht und Kirchengeschichte Kirchengeschichte. es ist
463 eine Hilfe für die manche Schüler, die auch die Geschichte was lernen, Ergänzungen sind
464 da
465 Hm: ⌊ Viele viele Berührungspunkte mit anderen Fächern.
466 Im: ⌊ Es sind sehr viel drin
467 Hm: ⌊ Das stimmt ja, aso
468 Jm: ⌊ Mhm
469 Hm: fächerübergreifendes Lernen geht dann auch viel leichter, wenn man wenn man
470 Im: ⌊ ( )
471 Hm: sagen kann, ja ich hab das mit der ganzen Klasse gemacht und nicht nur mit 5 oder
472 10 Leuten, na, ja das stimmt, ja
473 Jm: ⌊ Aso, ich kann nur aus meinem Unterricht berichten ahm ja
474 Integration is ja so ein Thema was auch gerne äh in der Politik halt diskutiert wird aber
475 auch in der Öffentlichkeit überall und ich versuche halt mit meinen Schülern und
476 Schülern auch äh solch aktuelle Themen wie Integration, wie soziale äh Fälle zu
477 behandeln, damit sie aus diesem ähm Lebensgeschichten beziehungsweise aus diesen
478 praktischen Beispielen auch für sich selbst gewinne, ja. wenn wir zum Beispiel in die
479 Realität schauen, in die Arbeitswelt, ja, ich sage meine Schülern, sie habens auf dem
480 Arbeitsma- auf dem Arbeitmarkt sehr schwer vor allem als jemanden als ein Mensch mit
481 Mi- als ein Jugendlicher mit Migrationshintergrund muss man dementsprechend auch
482 ahm andere qualifiziertere Kompetenten vorweisen ähm Kompetenzen vorweisen,
483 damit sie halt diese damit sie halt Fuß fassen können und diesen Realitäten kann man
484 einfach nicht mit geschlossenen Augen hin- äh entgegenkommen, sondern man muss
485 sich darauf vorbereiten und das kann man am besten mit Beispielen aus der aus dem
486 praktischen Leben machen, ja, indem man halt hier und wieder Zeitungsartikel nimmt
487 und dann halt ähm mit diesen mit den Jugendlichen ähm diese Themen bespricht. die
488 Frage ist dann, hat das was mit Religion zu tun. nach meiner Meinung schon, ja, weil es
489 zur Gänze das Leben beeinflusst, dieser Mensch.

Während *Jm* in seiner Nachfrage auf den Unterricht fokussiert, fragt der Interviewer erneut nach der Schule und welchen Mehrwert diese von einem solch organisierten Religionsunterricht haben könnte. Nach *Jms* Nachfrage verweist *Im* auf das von ihm bereits Gesagte. *Im* nennt in diesem Zusammenhang die praktizierten „moralische Werte“ (436) seiner Religionsunterrichtsgruppe, die er kontrastierend zum Mainstream sieht. Indem er auf die Größe seiner Gruppe hinweist, sie als „klein“ (437) bezeichnet, und ihr dennoch die „manchmal“ (437) praktizierte Moralität bescheinigt („diese disziplinär, diese moralische Werte“, 438), hebt er seine Gruppe in besonderer Weise hervor. Diese Hervorhebung geschieht auch dadurch, dass er diese praktizierte Moralität noch von anderer Seite bestätigt sieht, da Schulleitungen das Verhalten seiner SchülerInnen loben („sie sind so brave Schüler Schülerinnen, die sind so gut.“, 440–441). *Im* konkretisiert dies an den Beispielen des Rauchens und des Kleidungsstils („diese, die rauchen nicht. und auch mit ihrem Anziehen sind wieder anders geworden.“, 442). *Im* bewertet das Verhalten seiner SchülerInnen positiv für die Schule insgesamt. Dadurch wird sein Orientierungsrahmen abermals sichtbar. *Ims* Erfahrungshorizont ist durch seine Konfession bestimmt. Die praktizierte Moralität seiner Religionsunterrichtsgruppe stellt einen Mehrwert für die Schule dar, womit die Gruppe – auch wenn sie „klein“ (437) ist – die Schule bereichert.

Die im Diskurs feststellbare Rahmeninkongruenz kommt auch in dieser Passage zum Vorschein. *Hm* argumentiert weitgehend im Konjunktiv und führt seine Argumentationsweise konditional durch. Er bezeichnet einen gemeinsamen Religionsunterricht als „natürlich sehr sehr anders“ (445–446), womit der Kontrast zum gegenwärtigen

Religionsunterricht herausgestrichen wird. *Hm* macht auf die zu verändernde Organisation des Religionsunterrichts aufmerksam und weist auf die Notwendigkeit hin, sich mit den Änderungen in Organisation und Inhalt auseinanderzusetzen, da dies aufgrund der Zielperspektive des Religionsunterrichts erforderlich sei („weils ja auch um religiöse Identität geht letztendlich", 447–448). Darin zeigt sich für ihn die Schwierigkeit mit einem solchen Religionsunterricht und seiner veränderten inhaltlichen Ausrichtung. Durchweg bleibt *Hm* auf der Ebene der Organisationsform des Religionsunterrichts. In einem nächsten Schritt thematisiert er den möglichen Zugewinn eines solchen Religionsunterrichts. Für *Hm* ändert sich der Stellenwert durch die Teilnahmezahl am Religionsunterricht. Mehrmals betont er die geschlossene Teilnahme der Klasse am Religionsunterricht und ihre nicht vollzogene Teilung. Beides bewertet er positiv. Einen weiteren Mehrwert sieht *Hm* auf der inhaltlichen Ebene. Dabei wird sein Verständnis über den Religionsunterricht sichtbar. Dieser hat die Auseinandersetzung mit dem Glauben der SchülerInnen zum Inhalt. Sowohl der Informationsgehalt („von unterschiedlichem Glauben etwas erfahren", 452), als auch die diskursiv-reflexive Auseinandersetzung mit den unterschiedlichen Bekenntnissen der SchülerInnen stehen im Vordergrund. Ein Religionsunterricht, der die unterschiedlichen religiösen Bekenntnisse der SchülerInnen und ihre Begründungen im Zentrum hat, wird nach *Hm* durch einen gemeinsamen Religionsunterricht erleichtert, da die Vielfalt der religiösen Bekenntnisse – „von glühenden Gläubigen bis hin zum Atheisten" (453–454) – zusammen kämen. *Hm* greift durchaus das Thema Werte auf, das *Im* erneut in den Diskurs eingebracht hat, verknüpft es jedoch mit seiner Orientierung und verzahnt es im Modus einer Kondition. Die inhaltliche Ausrichtung des Religionsunterrichts beschränkt sich nicht auf das Thema Werte, gleichwohl die Schule davon einen Nutzen hätte. Für ihn ist das Thema Werte ein gesamtschulisches, das auch den Religionsunterricht, jedoch „nicht ausschließlich" (456), betrifft. Dies verdeutlicht *Hm* in der Veränderung der TeilnehmerInnenzahl am Religionsunterricht. Insofern „alle drinnen sitzen und alle dabei sind" (458–459), ändert sich auch der „Stellenwert" (458) des Religionsunterrichts, da er „ein stark aufgewerteter" (460) Unterricht sein würde. „Wissensvermittlung" (459) sowie „Haltung und Werte" (459) zählen zu einem solchen Religionsunterricht, jedoch nicht exklusiv.

Das Verhältnis des Religionsunterrichts zu anderen Fächern wird auch bei *Im* angesprochen. Sieht *Hm* den Stellenwert des Religionsunterrichts in seiner jetzigen Organisationsform unterhalb der anderen Unterrichtsfächer, da ein gemeinsamer Religionsunterricht für ihn „ein stark aufgewerteter" (460) wäre, ist bei *Im* ein anderes Verhältnis zu beobachten. Dies wird mit dem Verweis auf die theologischen Disziplinen des Kirchenrechts und der Kirchengeschichte deutlich. *Im* stellt Bezüge zwischen diesen theologischen Fächern und dem Religionsunterricht her. Da im Religionsunterricht diese Bezüge bestehen, gibt es Wechselbeziehungen zwischen dem Religionsunterricht und anderen Fächern. So leistet das Unterrichtsfach Geschichte „eine Hilfe für die manche Schüler" (463), da sich Unterrichtsinhalte teilweise decken bzw. ergänzen („Ergänzungen"; 463). *Hm* und *Im* teilen die Ansicht über die Gemeinsamkeiten, die der Religionsunterricht mit anderen Unterrichtsfächern aufweist. Den Stellenwert des Religionsunterrichts sehen sie jedoch unterschiedlich. Für *Im* sind die anderen Unterrichtsfächer dem Religionsunterricht zugeordnet, für *Hm* ist der gegenwärtige Religionsunterricht

den anderen Fächern nachgeordnet. Nach *Hms* Ansicht wäre der Stellenwert des Religionsunterrichts durch die Organisationsform eines Religionsunterrichts für alle positiv verändert. Eine veränderte Organisationsform wäre auch förderlich, um mit anderen Fächern zu kooperieren. Erneut führt *Hm* das Argument der TeilnehmerInnenzahl an, die den Stellenwert des Religionsunterrichts im Fächerkanon aufwerten würde. Für *Hm* hängt die Ebenbürtigkeit des Religionsunterrichts mit der Anzahl der TeilnehmerInnen zusammen, da eine Kooperation mit anderen Unterrichtsfächern „viel leichter" (469) möglich wäre. Der Religionsunterricht käme aus seiner gegenwärtigen Randstellung im Fächerkanon heraus („ja ich hab das mit der ganzen Klasse gemacht und nicht nur mit 5 oder 10 Leuten, na", 471–472).

Jm beschreibt seinen Religionsunterricht. Er selbst kann zu Kooperationen mit anderen Unterrichtsfächern nichts sagen („Aso, ich kann nur aus meinem Unterricht berichten", 473), wodurch er das Thema Kooperation zwar aufgreift, es aber nicht weiterführt. Er beschreibt seinen Unterricht mit der Notwendigkeit, sich mit dem Thema Integration zu beschäftigen. Dies begründet er mit der hohen gegenwärtigen Bedeutung des Themas in der politischen und öffentlichen Diskussion. Er sieht eine Verbindung zwischen Integration und Sozialfällen („soziale äh Fälle", 476). Die Auseinandersetzung mit diesen Themen ist geprägt von seiner Orientierung, im Religionsunterricht für seine SchülerInnen lebensrelevante und -praktische Themen zu behandeln. Der Religionsunterricht hat dadurch Bedeutung für das Leben seiner SchülerInnen. Für *Jm* soll die Auseinandersetzung mit Beispielen aus diesen Themenbereichen Hilfestellungen für ihr eigenes Leben bieten („auch für sich selbst gewinne, ja.", 478). Neben der hohen Bedeutung des Themas Integration in politischen und öffentlichen Diskussionen nennt *Jm* eine weitere Begründung für die Auseinandersetzung damit. Die Thematisierung im Religionsunterricht greift die vergleichsweise schwierigen Bedingungen auf dem Arbeitsmarkt für Menschen mit Migrationshintergrund auf. Als Jugendliche mit Migrationshintergrund stehen seine SchülerInnen vor schwierigen Herausforderungen („auf dem Arbeitsmarkt sehr schwer vor allem als jemand als ein Mensch mit Mi- als ein Jugendlicher mit Migrationshintergrund", 480–481). Für sie gilt es, diese Situation zu erkennen, anzunehmen und sich zu qualifizieren. Eine hohe Ausbildung ist der angemessene Weg, sich „diesen Realitäten" (483) zu stellen. Für *Jm* hat der Religionsunterricht die Aufgabe, Jugendliche auf diese schwierige Situation vorzubereiten. Eine solche Vorbereitung gelingt nach *Jm* am ehesten in der Auseinandersetzung „mit Beispielen aus der aus dem praktischen Leben" (485–486). Er stellt die rhetorische Frage, ob eine solche thematische Auseinandersetzung Platz im Religionsunterricht hat, woran für ihn kein Zweifel besteht, da Religion „zur Gänze das Leben beeinflusst" (489).

Im meldet sich erneut zu Wort. Seine bereits rekonstruierte Orientierung tritt abermals hervor und erfährt eine weitere Differenzierung u. a. mit Blick auf sittlich-religiöse Wertvorstellungen (Religionsunterricht für alle, 490–541):

490 Im: Es gibt aber auch manche Sachen, die wird auch gegen die Gesetze konrontiziert zum
491 Beispiel die Homosexualität, oder Euthanasie in andere Länder von westliche Länder.
492 die Schüler hören davon, ich rede von unserem Glaubensverständnis von unseren
493 Schülern, ja, ich bin gegen solche Gesetze, Homosexualität gibt es bei uns nicht. Ehe
494 zwischen Mann und Frau ist. das ist eine göttliche, himmlische Ordnung. alles andere ist
495 für uns ungültig, und die Schüler akzeptieren das, aber um soziale Gerechtigkeit,
496 christliche Gerechtigkeit, christliche soziale Lehre, das ist ja was Großartiges und das

497 lehren wir. wir sind nicht gegen die Gesetze und so weiter und so, nicht. aber in solche
498 Hinsichten muss ich offen sagen, wir sind dagegen. unsere Lehre entspricht nicht dem
499 Staat, aber wenn jemand etwas tut gemäß dem Gesetz. Mann heiraten einen Mann, wir
500 werden ihm nicht ausschließen, wir verbannen ihm nicht, wir gehorchen dem Gesetz,
501 aber wir lehren Lehre Lehren natürlich unsere Lehre. wir wollen die Schüler anders
502 erziehen. das muss ich offen sagen. (2)
503 Hm: Das wird natürlich in einem Unterricht, der von allen Religionsgemeinschaften
504 gemeinsam getragen wird, noch einmal bisschen schwieriger.
505 Im: Ja
506 Hm: Ja, das, das heiße, man müsse dann sich wirklich gut auskennen, aso o::der man
507 macht das gemeinsam, und einmal ist der Lehrer in der Klasse einmal der und die
508 Im: ∟ Ja
509 Hm: unterschiedlichen Standpunkte deutlich zu machen, was natürlich auch wieder
510 spannend ist, hm.
511 Jm: ∟ Ich möchte einmal einen gemeinsamen Religionsunterricht zu zu
512 präsentieren wär irgendwie utopisch, ja. man könnte hin und wieder ähm Professoren
513 austauschen, wo Professor XXX ((Name des katholischen Religionslehrers)) in meine
514 Klasse kommt und ein bestimmtes Thema, ein christliches Thema vor meiner Klasse
515 präsentiert und ich irgendwie zu bei ihnen äh zu Gast bin, aber irgendwie einen
516 gemeinsamen Religionsunterricht ähm ist da meiner Meinung nach irgendwie fast
517 unmöglich.
518 Im: ∟ Unmöglich ist, ich denke auch, ja. ah vor allem vor allem mit Islam, nicht der ( )
519 aber Sie wissen, die haben ja andere Lehre. mit den Christen, mit dem katholischen, mit
520 Orthodoxen sowieso wir können. ich sehe keine große Unterschiede, kleine
521 Unterschiede, die der Straßenmann davon nie hören will, nie Interesse hat dafür. aber
522 mit Islam oder mit es gibt äh andere wie Mormonen, Zeugen Jehosas so, mit denen
523 können wir nicht. wir haben ja Grundlehre, die Gottheit Christi. wer das nicht akzeptiert,
524 das kann ich nicht mit ihm eine Religionunterricht halten, das geht nicht. (3)
525 Y1: Haben Sie zum Abschluss noch an mich eine Frage? (3) wollen Sie noch etwas
526 wissen? (2)
527 Hm: Es wird ein Ergebnis geben. das Ergebnis würd uns noch sehr interessieren.
528 Y1: ∟ Ja ∟ Ja ( ) ja
529 Im: ∟ Ich denke, wir sind froh, dass
530 wir diese Möglichkeit haben in Staat Österreich, dass wir d:iese Recht noch haben,
531 hoffentlich wird nicht einmal durch irgendein andere @Gesetz@ geändert oder gar
532 abgeschafft wird. man spricht ja von anderen Unterricht, wie sagt man ethische und
533 Hm: ∟ Ja, ja
534 Im: so weiter. wir sind dagegen. Religion ist Religion. Religion ist ein Leben des
535 Menschen. nicht nur jetzt, schon von Anfang, von erste Gesellschaft gab es Religion.
536 deswegen das muss bleiben. Religion ist drinnen Geschichte, ist soziales Leben, ist Ethik
537 drinnen, ist vieles drinnen,
538 Y1: ∟ Mhm
539 Im: Ist Grund für das Leben. (3)
540 Jm: Gut, ich kann mich nur anschließen.
541 Y1: Dankeschön, ich glaub, Sie müssen wieder in den Unterricht

Bei *Im* wird die Orientierung an seiner Religion und ihren Lehren offensichtlich. Seine Identifizierung mit diesen wird durch die Verwendung des Reflexivpronomens „uns“ in verschiedenen Kasus deutlich (492–493 sowie 495). Religion und Lehre stehen bei ihm in klarer Differenz zur westlichen Gesellschaft („von westliche Länder“, 491) und ihren Gesetzen. Sie bilden eine Kluft und sind klar voneinander getrennt. *Im* orientiert sich an der religiösen Sittenlehre. Die Differenz zwischen religiöser Sittenlehre und der westlichen Gesellschaft macht er anhand der gesetzlichen Bestimmungen „von westliche Länder“ (491) fest. In diesem Zusammenhang führt er „die Homosexualität, oder Euthanasie“ (491) als Belege an. Seine Orientierung an der religiösen Sittenlehre ist für *Im* auch in seinem Unterricht bestimmend, die er dort klar vertritt. Bei seinen Schülerinnen und Schülern sieht er keine Ablehnung dieser Sittenlehre. *Im* begründet die Abgrenzung zu den westlichen Gesetzen in Bezug auf Homosexualität theologisch („Ehe zwischen

Mann und Frau ist. das ist eine göttliche, himmlische Ordnung. alles andere ist für uns ungültig, und die Schüler akzeptieren das“, 493–495). Dass *Ims* Aussagen von seiner Orientierung an der Sittenlehre seiner religiösen Tradition geprägt ist, wird auch durch die Unterrichtsinhalte des Religionsunterrichts deutlich, insofern er die „christliche soziale Lehre“ (496) hochschätzt. *Im* betont zwar, nicht grundsätzlich gegen staatliche Gesetze zu sein, jedoch im Bereich der Sittenlehre hält er diese Differenz aufrecht („aber in solche Hinsicht muss ich hoffen sagen, wir sind dagegen. unsere Lehre entspricht nicht dem Staat“, 497–499). Bei *Im* lässt sich eine grundsätzliche Orientierung an Vorschriften feststellen, auch wenn jene der Sittenlehre seiner Religion den Vorrang gegenüber staatlichen Gesetzen haben. Sofern jemand zwar nach dem Gesetz handelt, jedoch gegen die religiöse Sittenlehre verstößt, hat dies aber für *Im* keine radikalen Auswirkungen in seiner Religion („wir werden ihm nicht ausschließen, wir verbannen ihm nicht, wir gehorchen dem Gesetz“, 499–500). Der Vorrang wird allerdings auch durch die Tätigkeit an der Schule erkennbar, da eine an den Sittenlehren orientierte Erziehung in Abgrenzung zu den vorherrschenden Gesetzen stattfindet („natürlich unsere Lehre. wir wollen die Schüler anders erziehen.“, 501–502).

Hm teilt den Orientierungsrahmen *Ims* nicht. Dies wird deutlich, als er auf die Schwierigkeit eines gemeinsamen Religionsunterrichts hinweist, womit sich *Hms* Orientierung im Bereich der Schulorganisation zeigt (503–510). Von dieser Orientierung aus begründet er die Schwierigkeit, einen gemeinsamen Religionsunterricht zu etablieren. *Hm* nennt Lösungsvorschläge, wie ein gemeinsamer Religionsunterricht von Seiten der Lehrpersonen aussehen müsste. Seine Argumentation bewegt sich auf der Ebene des Lehrens. Umfassende Kenntnisse der anderen Religion, gemeinsames oder abwechselndes Unterrichten zählen zu seinen Vorschlägen.

Indem sich *Jm* zu Wort meldet, tritt sein Orientierungsrahmen abermals hervor. Ohne eine Begründung anzugeben, bezeichnet er einen gemeinsamen Religionsunterricht als nicht durchführbar. Dass ein solcher Religionsunterricht seiner Meinung nach keine Möglichkeit auf Realisierung hat, wird deutlich, wenn *Jm* ein solches Vorhaben als „irgendwie utopisch“ (512) bezeichnet. Er befürwortet einen nach Religionen getrennten Religionsunterricht, indem er auch hier mit Hilfe eines Possessivpronomens die Zugehörigkeit der einzelnen Klassen zu den Religionslehrerinnen und -lehrern herstellt („meine Klasse“, 513–514). *Jms* Differenzierung macht einen gemeinsamen Religionsunterricht nicht möglich. Einen zeitweiligen Austausch der Lehrpersonen schließt er nicht aus. Ein solcher Austausch ist für *Jm* unter besonderen Bedingungen möglich. Dieser kann zeitweise erfolgen und ist thematisch von der jeweiligen Religion der anderen Religionslehrerin/des anderen Religionslehrers bestimmt („in meine Klasse kommt und ein bestimmtes Thema, ein christliches Thema vor meiner Klasse präsentiert“, 513–515). Dabei nimmt die/der jeweils andere ReligionslehrerIn einen Expertenstatus ein und ist zeitlich begrenzt im anderen Religionsunterricht anwesend („zu Gast bin“, 515).

Auch *Im* erachtet einen gemeinsamen Religionsunterricht als „Unmöglich“ (518) und stimmt mit *Jm* inhaltlich überein, jedoch ist seine Position durch einen anderen Orientierungsrahmen getragen. Für *Im* sind gemeinsame Glaubensinhalte für einen gemeinsamen Religionsunterricht entscheidend. War vorhin seine Orientierung durch die Sittenlehre seiner Religion geprägt, ist sie nun durch die theologisch-inhaltliche

Dimension bestimmt. Beiden Argumentationen ist die Orientierung an seiner Religion gemein. Aufgrund dieser Orientierung ist für ihn ein gemeinsamer Religionsunterricht „vor allem vor allem mit Islam“ (518) nicht möglich. Hingegen bestehen aufgrund weitgehend gemeinsamer Glaubensinhalte keine unüberbrückbaren Distanzen zu der katholischen und orthodoxen Konfession, da die Glaubensunterschiede minimal sind. Kontrastierend verweist *Im* auf die Differenz zwischen der Glaubenslehre seiner Religion und dem Islam und weiteren Konfessionen. Die Grundbedingung für einen gemeinsamen Religionsunterricht ist die Gemeinsamkeit in der Glaubenslehre – *Im* konkretisiert dies an der „Gottheit Christi.“ (523) –, die in den von ihm angeführten Religionsbekenntnissen nicht vorhanden ist („aber mit Islam oder mit es gibt äh andere wie Mormonen, Zeugen Jehosas so, mit denen können wir nicht“, 521–523).

Der Diskurs wird durch eine rituelle Konklusion des Interviewers aufgrund der nicht länger vorhandenen Zeit (541) zum Abschluss gebracht. Dabei gibt er der Gruppe die Möglichkeit, Fragen an ihn zu richten. Zugleich deutet er an, dass für ihn die Gruppendiskussion zu Ende ist („zum Abschluss“, 525). *Hm* denkt an den Abschluss dieser Studie und drückt im Namen der Gruppe ein Interesse an den Ergebnissen aus („würd uns noch sehr interessieren“, 527), was der Interviewer bejahend kommentiert.

Nochmals ergreift *Im* das Wort. In seinen Ausführungen wird abermals die Orientierung an Vorschriften erkennbar. Dieses Mal hebt er die rechtliche Möglichkeit des konfessionellen Religionsunterrichts in Österreich positiv hervor, die er in Frage gestellt sieht („nicht einmal durch irgendein andere @Gesetz@ geändert oder gar abgeschafft wird“, 531–532). In diesem Zusammenhang sieht *Im* den Religionsunterricht durch den Ethikunterricht bedroht. Von diesem distanziert er sich klar. Er begründet die Distanz in allgemeiner Weise einerseits mit dem Wesen von Religion („Religion ist Religion“, 534), andererseits mit einem anthropologischen sowie menschheitsgeschichtlichen Argument. Auch in seiner Begründung von Religion wird seine Orientierung an der Sittenlehre erkennbar („Religion ist drinnen Geschichte, ist soziales Leben, ist Ethik drinnen, ist vieles drinnen“, 536–537). Es folgt eine rituelle Konklusion durch *Jm*, indem er *Im* zustimmt („ich kann mich nur anschließen“, 540). Der Interviewer schließt durch eine rituelle Konklusion ab. Er weist die Gruppenmitglieder auf ihren bevorstehenden Unterricht hin.

4.4 Gruppe Schulgemeinschaftsausschuss (SGA/HASCH/HAK)

4.4.1 Kontaktaufnahme

Der Kontakt zum SGA wurde über die Schulleitung hergestellt. Im Anschluss an das Telefonat mit *Hm* rief der Studienautor die Schulleiterin an, informierte sie über das Forschungsprojekt und bat um Beteiligung an diesem. Sowohl beim ersten Telefonat als auch beim persönlichen Gespräch vor der Gruppendiskussion mit den Religionslehrern an dieser Schule sicherte die Schulleitung dem Autor ihre Unterstützung zu. Der SGA wurde über die Schulleitung informiert. Eineinhalb Wochen nach der Gruppendiskussion mit den Religionslehrern an dieser Schule rief die Schulsekretärin den Verfasser an und teilte ihm im Auftrag der Schulleiterin den für die Gruppendiskussion möglichen

Termin im Anschluss an eine SGA-Sitzung mit. Drei Tage nach diesem Anruf fand die Gruppendiskussion statt.

4.4.2 Zur Situation der Gruppendiskussion

Der Autor kam am späten Nachmittag zur vereinbarten Zeit zu der Schule. Er nahm vor jenem Raum Platz, in dem bereits die SGA-Sitzung stattfand und daran anschließend die Gruppendiskussion erfolgen sollte. Während der Studienautor auf die Gruppendiskussion wartete und sein technisches Equipment aufbaute, konnte er von der SGA-Sitzung Stimmen und mehrmals Lachen vernehmen. Zudem plauderte er etwa eine halbe Stunde mit der Schulwartin. Die SGA-Sitzung dauerte länger als geplant, sodass die Gruppendiskussion ca. eineinhalb Stunden nach dem vereinbarten Termin begann. Nach der SGA-Sitzung verließen vier Personen den Raum, sie nahmen nicht an der Gruppendiskussion teil. Auch die Schulleiterin beteiligte sich nicht an der Gruppendiskussion, obschon sie nahezu während der gesamten Diskussion anwesend war.

Nachdem der Autor einige Informationen zum Forschungsprojekt bekannt gegeben hatte und vom LehrerInnenvertreter *Nm* nach dem Auftraggeber dieser Studie befragt worden war, startete die Gruppendiskussion. Sie dauerte ca. eine Stunde und zeichnete sich durch hohes Engagement aller Gruppenmitglieder aus.

Im Anschluss an die Diskussion – mittlerweile war es Abend geworden – stellten die SGA-Mitglieder dem Autor Fragen zu seinem Projekt und Studienverlauf. Danach verließen sie den Raum. Nachdem der Autor sämtliches Equipment zusammengepackt hatte, wurde er von der Schulleiterin bis zur Schuleingangstüre begleitet und verabschiedet.

4.4.3 Weitere Informationen zu den Diskussionsteilnehmerinnen und -teilnehmern

Von den zehn Mitgliedern des SGA erklärten sich fünf Personen bereit, an der Diskussion teilzunehmen: zwei Elternteile, ein Schüler, eine Lehrerin und ein Lehrer. Die Schulleiterin (*Pw*) verfolgte zwar die Diskussion, nahm selbst aber an ihr nicht teil. Beide Elternteile (*Mw* und *Ow*) waren in etwa 45 Jahre alt und seit diesem Schuljahr Mitglieder im SGA. Sowohl die Lehrerin (*Kw*) – Mitte 50 – als auch der Lehrer (*Nm*) – Ende 30 – verfügten über eine volle Lehrverpflichtung mit weiteren Zusatzstunden an der Schule und unterrichteten ausschließlich an dieser Schule. Beide waren seit diesem Schuljahr Mitglieder im SGA, seit etwa 15 Jahren an dieser Schule tätig und unterrichteten Mathematik und Physik bzw. Betriebswirtschaftslehre und Wirtschaftsinformatik. Der 18-jährige Schüler (*Lm*) besuchte die 12. Schulstufe und war seit diesem Schuljahr Mitglied im SGA.

Gründe, wieso diese schon und die übrigen Mitglieder des SGA nicht an der Diskussion teilnahmen, wurden nicht geäußert und auch nicht erfragt. Das Prinzip der freiwilligen Teilnahme an Studien wurde konsequent beachtet.

4.4.4 Diskursbeschreibung

Bekenntnis-/Gesinnungsfach

Nach der Eingangsfrage initiiert der Interviewer ein neues Thema, indem er die Gruppe bittet, ihm eine besondere Situation zu schildern, in der Religion an der Schule zum Thema geworden ist. Die Frage ist offen gehalten und weist einen erzählgenerativen Charakter auf. Nachdem *Ow* eine Nachfrage gestellt hat und diese von *Kw* bejaht wurde, beginnt *Mw* die Situation des Religionsunterrichts aus Sicht ihrer Tochter zu beschreiben. Religion an der Schule wird sogleich mit dem Religionsunterricht in Verbindung gebracht (Bekenntnis-/Gesinnungsfach, 295–340):

295 Y1: Ahm, bitte erzählen Sie mir eine besondere Situation, wo Religion an Ihrer Schule zum
296 Thema geworden ist.
297 Ow: An dieser Schule jetzt?
298 Kw: Mhm
299 Mw: Kann ich nicht mitreden. (2) @wir sind evangelisch@ und meine Tochter geht nicht in
300 den Religionsunterricht, weil das zu unmöglichen Stunden is und weil ihr da viel lieber @ihre
301 ganze Freizeitsachen@ erledigt, wo sie @so viel hat@, dass ma uns schon schwer die Zeit
302 einteilen müssen.
303 Y1: Mhm
304 Mw: Ich glaub in der ersten is sie Religion gegangen.
305 Lm: ∟ °Religion?°
306 Mw: Gibt's auch,
307 Lm: °Schule zum Thema wird°
308 Ow: Ja, aber genau das is es, aso, das war bei uns <u>Thema</u>. ich möchte nicht mehr in den
309 Religionsunterricht gehen, weil das ist eine gewonnene Stunde, wo ich so wie die anderen
310 entweder Freizeit habe, oder eine Stunde früher gehen kann, oder eine Stunde später in die
311 Schule gehen kann. das war bei uns Religionsthema. und ich persönlich bin der Meinung,
312 ?m: ∟ Ja
313 Ow: das muss das Kind ab einem gewissen Alter selbst entscheiden. also, ich kann es
314 hinführen, ja, ahm, aso wie meine Kinder die Firmung gemacht haben; oder jetzt meine
315 Jüngste die Firmung macht, war es überhaupt kein Thema; ja, dass sie da nicht in den
316 Religionsunterricht gehen und nach der Firmung hat der XXX ((männlicher Vorname)) gesagt,
317 du Mama, wir sollten jetzt
318 ?w: ∟ ( )
319 Ow: darüber sprechen, die XXX ((weiblicher Vorname)) hat's auch so gemacht; das ist eine
320 gewonnene Stunde und ich hab gsagt, du kennst meine Meinung, ich bin der Meinung, dass es
321 Y1: ∟ Mhm
322 Ow: eben keine gewonnene Stunde is, du könntest ruhig in den Religionsunterricht gehen,
323 aber ich zwing dich <u>sicher nicht</u>, dass du dort hingehst. aso, das war bei uns Thema Religion;
324 und bei uns aber zu Hause wird sehr wohl nicht jedes Wochenende in die in die Kirche
325 gegangen, aber bei den Festtagen, oder jetzt wenn die kleine Schwester, klein. Firmung
326 macht, dann gibt's eben Familiensonntage, wo wir alle in die Kirche gehen; ja, aso, aber ich
327 würd ihm <u>nie</u> zwingen jetzt, dass er dann noch immer gehen muss. aso, es gibt manche
328 Schulen, ah; so wie wo meine jüngere geht, da wird jetzt Ethik verpflichtend gemacht, das
329 wäre natürlich, ja; die Alternative, gehst du nicht in Religionsunterricht musst du in Eth-
330 Ethik gehen, ich weiß zwar nicht; ob das die Lösung ist, hier an der Schule gibt's es nicht,
331 weil der XXX ((männlicher Vorname)) geht nicht in Ethik, aso; kann man sich einfach Religion
332 Y1: ∟ Mhm
333 Ow: abmelden und, dann eben wirklich eine Freistunde haben und das war eigentlich bei uns
334 das Thema Religion und diese Schule; ja,
335 Mw: Aso im ersten Jahr ist meine Tochter noch gegangen; weil die Religionslehrerin so lieb
336 war und sie wirklich gebeten hatten, in einem persönlichen Gespräch noch einmal
337 hingekommen ist; jo, aber, ja; ich will sie auch nicht zu irgendwas zwingen und ähm wenn ma
338 evangelisch ist, is es halt dann meistens man hat irgendwie 1, 2 Freistunden dazwischen, und
339 dann hat man ganz spät, oder irgendwie Religion und wie soll ich sagn, da is es schon die
340 Entscheidung, jo, was ist mir wichtiger? @(.)@

Mw sieht sich von diesem Diskursfeld ausgeschlossen („Kann ich nicht mitreden.", 299). Sie begründet dies in zweifacher Weise. Sie führt ihre evangelische Konfessionszugehörigkeit an („@wir sind evangelisch@", 299) und berichtet von ihrer Tochter, die den Religionsunterricht aus Zeitgründen nicht besucht („schon schwer die Zeit einteilen", 301–302), denn es besteht eine Konkurrenzsituation zwischen dem Religionsunterricht und den Freizeitaktivitäten ihrer Tochter. Die Wahl fällt auf den Bereich, für den eine höhere persönliche Präferenz vorliegt, folglich geht *Mws* Tochter „viel lieber" (300) ihren Freizeitaktivitäten nach, als am Religionsunterricht teilzunehmen. Der Religionsunterricht ist unattraktiv und hat das Nachsehen, weil er „zu unmöglichen Stunden" (300) stattfindet. Als Teil persönlicher Präferenz ist die Teilnahme an ihm beliebig. Im Gegensatz dazu sind die vielen Freizeitaktivitäten von *Mws* Tochter attraktiver.

Während sich dann in Bezug auf den Religionsunterricht bei *Mw* und *Lm* Vagheit ausbreitet (304–307), findet sich *Ow* in *Mws* Aussagen wieder („genau das is es", 308), erkennt einen gemeinsamen Erfahrungshintergrund und steigt mit einer Erzählung in den Diskurs ein. In einer direkten Rede nimmt sie die Rolle eines ihrer Kinder ein und erzählt von dessen Sichtweise in der ersten Person. Auch in *Ows* Erzählung stellt sich die Frage nach der persönlichen Präferenz, die dem Religionsunterricht entgegengebracht wird („ich möchte nicht mehr", 308). Dem Religionsunterricht wird vom Sohn eine Absage erteilt, welche mit dem Zugewinn von Zeit begründet wird, da die „gewonnene Stunde" (309) vielfältig nützlich ist. *Ows* eigene Sichtweise divergiert von der des Kindes. Sie stellt diese gleichberechtigt („und", 311) neben jene des Kindes. Dabei wird ihre klare Position in Bezug auf den Religionsunterricht deutlich, ohne diese ihren Kindern aufoktroyieren zu wollen, da die Entscheidungsfreiheit des Kindes im Vordergrund steht, sobald es ein bestimmtes Alter erreicht hat. Die Teilnahme am Religionsunterricht ist von der persönlichen Präferenz des Kindes abhängig, Zwang hat keinen Platz. In diesem Zusammenhang nennt sie die Firmung als biographisch relevante Hoch-Zeit ihrer Kinder im Allgemeinen und ihrer jüngsten Tochter derzeit im Speziellen. Während der Vorbereitungszeit zur Firmung stand die Teilnahme am Religionsunterricht in keiner Weise zur Debatte („war es überhaupt kein Thema", 315), jedoch wurde sie nach der Firmung von *Ows* älterem Sohn zum Thema gemacht („wir sollten jetzt darüber sprechen,", 317–319) und in Frage gestellt. Die Firmung stellt somit einen Wendepunkt dar.

Erneut kommt der Zeitfaktor ins Spiel. Der Religionsunterricht hat nach *Ows* Meinung wenig Attraktivität, da durch eine Abmeldung Zeit gewonnen wird, auch wenn *Ow* selbst diese Ansicht nicht billigt. Im Gegensatz zu einer genötigten, aufoktroyierten Teilnahme am Religionsunterricht – diese bildet den negativen Gegenhorizont – schlägt sie eine Teilnahme vorsichtig formuliert vor („du könntest ruhig in den Religionsunterricht gehen", 322). Indem sich *Ow* davon distanziert, ihre Kinder zu zwingen am Religionsunterricht teilzunehmen („aber ich zwing dich sicher nicht", 323), die Selbstbestimmung ihrer Kinder in dieser Angelegenheit ernst nimmt und ihnen selbst die Entscheidung der Teilnahme am Religionsunterricht überlässt, drückt sich ihr Verständnis über den Religionsunterricht aus, das sie mit *Mw* und auch mit *Lm* teilt. Die Teilnahme am Religionsunterricht hängt von der persönlichen Präferenz ab, ist beliebig und kann demnach nicht erzwungen werden. Sie steht einem „Kind ab einem gewissen Alter" (313) frei. Sodann wechselt *Ow* von der Erzählung über die Teilnahme

ihrer Kinder am Religionsunterricht zur Beschreibung, wie der Kirchgang in ihrer Familie („zu Hause“, 324) aussieht. In dieser verwendet sie zwei Mal die Konjunktion „aber“ (324–325). Damit verdeutlicht sie, dass die Familie nicht wöchentlich in die Kirche geht, zu bestimmten Anlässen, zu biographisch relevanten Hoch-Zeiten, jedoch geschlossen („wo wir alle in die Kirche gehen“, 326). Von dieser familiären Praxis des selbstverständlichen und unhinterfragten Kirchgangs der ganzen Familie unterscheidet sich der Religionsunterricht. Hier würde *Ow* ihren Sohn „nie zwingen, dass er dann noch immer gehen muss“ (327), womit sie sich abermals gegen eine erzwungene Teilnahme am Religionsunterricht ausspricht. In einem nächsten Schritt spricht *Ow* den Ethikunterricht an. Sie kennt Schulen, wo im Bereich des Religionsunterrichts keine Unverbindlichkeit besteht, sondern eine Verpflichtung. Um dies an einem konkreten Beispiel zu verdeutlichen, nennt sie die Schule ihrer Tochter, an der Ethik eingeführt und „verpflichtend gemacht“ (328) wurde und nun eine „Alternative“ (329) zum Religionsunterricht ist („gehst du nicht in Religionsunterricht, musst du in Eth- Ethik gehen“, 329–330). Ein Vergleich des Religionsunterrichts an den beiden Schulen ihrer Kinder ist möglich. Ist die Teilnahme am Religionsunterricht an der Schule ihres Sohnes von Beliebigkeit, Unverbindlichkeit und Konkurrenz mit der Freizeit gekennzeichnet und damit von der persönlichen Präferenz abhängig, zeichnet sich die Situation des Religionsunterrichts an der Schule ihrer Tochter durch die verpflichtende Teilnahme entweder am Religions- oder Ethikunterricht aus. *Ow* steht diesem Modell unsicher bis skeptisch gegenüber („ich weiß zwar nicht; ob das die Lösung ist“ 330), übt doch die Schule im Bereich des Religionsunterrichts Zwang aus, der für sie selbst nie in Frage käme. Mit der Einführung des Ethikunterrichts gewinnt der Religionsunterricht einen verpflichtenden Charakter. Zugleich sieht sie die Situation an dieser Schule, der Schule ihres Sohnes, problematisch, da sie erneut auf die Abmeldemöglichkeit hinweist, die ohne Hürden („einfach“, 331) ergriffen werden kann und „dann eben wirklich eine Freistunde“ (333) bezweckt.

Erneut beginnt *Mw* von ihrer Tochter zu erzählen, die im ersten Schuljahr „noch“ (335) am Religionsunterricht teilgenommen hat. Eine Teilnahme am Religionsunterricht – auch für sie ist die Ausübung von Zwang keine angemessene Lösung (337) – wird dann erwogen, wenn er als persönlich relevant betrachtet wird. Eine solche Relevanz kommt bspw. durch den Charakter („so lieb war“, 335–336) und das Engagement der Religionslehrerin zustande, die „in einem persönlichem Gespräch“ (336) die SchülerInnen zur Teilnahme am Religionsunterricht gebeten hatte. Durch die (Beziehung zur) Religionslehrerin hat der Religionsunterricht an Bedeutung gewonnen. Dennoch waren ihr Engagement und sie selbst kein hinreichender Grund, um weiterhin am Religionsunterricht teilzunehmen.

In der folgenden Begründung führt *Mw* abermals ihre evangelische Konfessionszugehörigkeit an („wenn ma evangelisch ist“, 337–338), die zu einem Unterricht mit besonderen organisatorischen Umständen führt, sodass er dann „ganz spät, oder irgendwie“ (339) im Stundenplan untergebracht ist. Solche Umstände machen die Teilnahme am Religionsunterricht unattraktiv und führen zu einer Präferenzabwägung („da is es schon die Entscheidung, jo, was ist mir wichtiger? @(.)@“, 339–340), in der der Religionsunterricht das Nachsehen hat.

Bereits in diesem Passagenteil lässt sich der Religionsunterricht als Konkurrenz zur „Freizeit“ (310) sowie als Bekenntnis-/Gesinnungsfach rekonstruieren. Als schulorganisatorisch fragiler Gegenstand hat er gegenüber der „Freizeit“ (310) das Nachsehen. Die persönliche Relevanz ist ein wichtiger Faktor für die Teilnahme (Firmung, persönliche Beziehung zur Religionslehrerin), gleichzeitig besteht die Ablehnung einer Verpflichtung.

Nachdem bis jetzt nahezu ausschließlich die beiden Elternvertreterinnen *Mw* und *Ow* zu Wort gekommen sind, steigt nun auch *Lm* in den Diskurs ein, bei dem ebenso der Religionsunterricht als Bekenntnis-/Gesinnungsfach rekonstruiert werden kann (Bekenntnis-/Gesinnungsfach, 341–366):

341 Lm: Aso ich glaub auch, dass relativ problematisch ist, dass man sich abmelden kann, aso ich
342 würd einmal aus dem Bauch heraus sagen, es gibt auch gewisse andere Fächer, wo sich Schüler,
343 wo Schüler bereit wärn, sich vom Unterricht abzumelden, wenn sie könnten (.) ahm
344 Kw: ⌊ @(.)@ (.) Logisch @(.)@
345 Lm: ja, ja es is so, es is, ich kenns ich kenns ich kenns bei mir in der Klasse, es wi- alle; die
346 Ow: ⌊ Natürlich
347 Mw: ⌊ Ja über das kann man eigentlich auch diskutieren,
348 Lm: sich abgemeldet haben; bis auf einen Klassenkollegen haben wirklich gesagt, sie melden
349 sich ab, weil sie einfach lieber die Stund länger schlafen wollen. ahm ein
350 Mw: ⌊ Ja
351 Lm: Klassenkollege von mir hat effektiv gesagt, er kann einfach mitn Einstellungen der
352 Kirche nicht mehr, er tritt aso auch aus der Kirche aus und deshalb geht er auch nicht mehr in
353 den Religionsunterricht, da sag ich, das akzeptier ich, das is is quasi, ja, ja, ich muss sagen,
354 ich bin in der Kirche ziemlich verwurzelt und geh deshalb auch in Religionsunterricht.
355 Mw: ⌊ Weil das gibt zum Nachdenken; ja, wenn man eigentlich einem
356 Religionsbekenntnis; egal welchem angehört; ja, dann sollte man es auch tun; das stimmt
357 schon; ja,
358 Lm: Aso, ich find, das is ja auch der Grund, wieso ich in Religionsunterricht geh, weil ich
359 Mw: ⌊ @Aber@ ( ) ja, sollte es auch tun
360 Lm: sag; auf der einen Seite; ich bin in der Kirche ähm und ich bin da auch mehr oder
361 weniger stark verwurzelt, warum soll ich nicht in Religionsunterricht gehen? Problem hätt ich
362 wirklich damit, wenn der Religionsunterricht so aufgebaut wäre; dass er, dass ich einfach
363 wirklich nicht damit kann und er vielleicht Sachen von mir verlangt werden; die ich einfach
364 nicht quasi bieten kann oder nicht bieten möchte aus persönlichen Gründen; dann würd ich
365 mich auch abmelden. aber einfach sagen, Religion brauch i ned und bin gleichzeitig trotzdem
366 noch in der Kirche; ja, weiß ich nicht.

Lm teilt das bereits Gesagte und sieht die Möglichkeit der Abmeldung als „relativ problematisch“ (341). Dabei gibt er zu erkennen, dass diese Problematik nicht das Fach an sich betrifft, sondern die organisatorische Rahmenbedingung, die eine Abmeldung ermöglicht. Denn bestünde die Möglichkeit auch bei anderen Fächern, würden SchülerInnen diese ergreifen. Diese Ansicht wird von den anderen geteilt, validiert und als „Logisch“ (344) und „Natürlich“ (346) bezeichnet. *Lm* ist sich dessen ganz sicher und weiß um die Handlungsmotive anderer, die sich vom Religionsunterricht abmelden, Bescheid. Als Beleg führt er seine Erfahrung aus der eigenen Klasse an. Sämtliche abgemeldeten SchülerInnen aus seiner Klasse – bis auf eine einzige Ausnahme – bevorzugten die freie, gewonnene Stunde gegenüber dem Religionsunterricht, „weil sie einfach lieber die Stund länger schlafen wollen“ (349). Die Möglichkeit der Abmeldung hat zur Folge, dass der Religionsunterricht in Konkurrenz zur Freizeit tritt und dieser zum überwiegenden Teil der Vorrang gegeben wird. Von diesem allgemeinen Abmeldemotiv hebt er einen Mitschüler hervor. Dieser verfügt über ein anderes, das *Lm* gelten lässt („das akzeptier ich, das is is quasi, ja, ja“, 353). Es betrifft die Ablehnung der kirch-

lichen Lehrmeinung („Einstellungen der Kirche“, 351–352), die mit der Konsequenz verbunden ist, auch nicht mehr länger Mitglied dieser Kirche zu sein. Besteht eine Inkongruenz zwischen der kirchlichen Lehrmeinung und der persönlichen Einstellung, so ist eine Abmeldung vom Religionsunterricht legitim. Dieses Abmeldemotiv unterscheidet sich deutlich von jenem, das für den Großteil der abgemeldeten Mitschüler *Lms* ausschlaggebend ist, da sie nicht das Fach bzw. die Kirche ablehnen, sondern der Freizeit den Vorzug geben. Somit besteht eine Verbindung zwischen der Zugehörigkeit zur Kirche und der Teilnahme am Religionsunterricht bzw. der Ablehnung der Kirche und der Abmeldung vom Religionsunterricht. Die innere Verbundenheit zur Kirche ist Grund für die Teilnahme am Religionsunterricht, womit sich *Lm* selbst als Beispiel anführt. Dabei begründet er gleich zwei Mal seine Teilnahme am Religionsunterricht mit seiner Beheimatung in der Kirche („ziemlich verwurzelt“, 354; „bin da mehr oder weniger stark verwurzelt“, 360–361). Dieser Zusammenhang von Zugehörigkeit zu einer Religionsgemeinschaft und der Teilnahme am Religionsunterricht wird von *Mw* geteilt und validiert. Die Teilnahme am Religionsunterricht ist in diesem Fall sogar geboten („dann sollte man es auch tun“, 356; „ja, sollte es auch tun“, 359), insofern sich hier ein kongruentes Verhalten zeigt. *Mw* weitet die gebotene Kongruenz zwischen der Verbundenheit zur Kirche und der Teilnahme am Religionsunterricht auf alle Religionsbekenntnisse aus, wodurch dieser Orientierungsrahmen generalisiert wird. Auch wenn *Lms* Teilnahme am Religionsunterricht aufgrund seiner Beheimatung in der Kirche für ihn selbstverständlich ist, hat sie dennoch Grenzen, sodass er sich „auch abmelden“ (365) würde, wenn das inhaltliche Profil des Religionsunterrichts absolut konträr zu seiner persönlichen Einstellung wäre („dass ich einfach wirklich nicht damit kann“, 362–363) und von ihm „Sachen […] verlangt werden“ (363), die ebenso geartet sind. Mit diesem Beispiel nennt er einen für ihn legitimen Grund, sich vom Religionsunterricht abzuwenden, der mit jenem seines Mitschülers vergleichbar ist. Hingegen ist das für ihn inkongruente Verhalten zwischen der NichtTeilnahme am Religionsunterricht und „gleichzeitig trotzdem noch in der Kirche“ (365–366) zu sein, fragwürdig und nicht hinreichend begründet.

In seiner und auch von *Mw* geteilten Begründung, die Teilnahme am Religionsunterricht hängt mit dem Einverstanden-Sein, der Kongruenz mit den „Einstellungen der Kirche“ (351–352) zusammen, zeigt sich ihr Verständnis des Religionsunterrichts. Der Religionsunterricht hat seine sachliche Legitimität, wenn man ein Mitglied der Kirche, ein/e religiöse/r InsiderIn ist („in der Kirche ziemlich verwurzelt“, 354). Die substantielle Bekenntnisorientierung ist der primäre Grund für die Teilnahme am Religionsunterricht. Dies hat Folgen für *Lms* Verständnis des Religionsunterrichts, insofern er als Ort des Bekenntnisses/der Gesinnung, nur für jene relevant ist, die sich substantiell zu seiner Kirche bzw. zu seiner Religionsgemeinschaft bekennen.

Bildungsrelevanz

Nm steigt nun in den Diskurs ein und zieht aus dem bisher Gesagten Folgerungen. Dabei sieht er ebenso den gegenwärtigen Religionsunterricht als Bekenntnis-/Gesinnungsfach. Der Religionsunterricht bedarf jedoch einer Änderung (Bildungsrelevanz, 367–420):

367 Nm: Aso von schulischer Seite (.) ahm erlaub ich mir zu sagen; dass ich glaube, dass unsere
368 Religionslehrer, -lehrerin; sehr gute, einen sehr guten Unterricht machen. ich habe eigentlich
369 nur Positives gehört; muss aber auch dazu sagen; dass ich nicht sehr viel gehört hab vom
370 Religionsunterricht. aber ahm sowohl der katholische, als auch der islamische Religionslehrer
371 sind ähm wirken sehr zufrieden im Unterricht, die Schüler wirken sehr zufrieden, ahm die
372 evangelische Religionslehrerin, mit der hab ich einmal telefoniert, aber die ist so selten im
373 Haus, dass ich, dass auch ich nicht wirklich viel Kontakt zu ihr hab. das zweite ist, dass es
374 schulorganisatorisch glaub ich ah durchaus eine Hürde ist, weil sich die Schüler abmelden
375 können. es hängt da relativ viel dran mit Werteinheiten und Stundenplan ahm ach; jo und die
376 dritte Sache, ich finds natürlich sehr sehr schade, dass es einen Gegenstand gibt, von dem man
377 sich abmelden kann, verstehe nicht, wiesos die Religionsgemeinschaften nicht schon längst
378 zusammengebracht haben, da eine vernünftigere Lösung zu finden; weil, ich mein im Prinzip
379 in jeder Zeit, aber speziell <u>jetzt</u>, wär es glaub ich ganz wichtig, ein Fach <u>Religionen</u> zu
380 machen und nicht einfach einzelne Religionsfächer, ahm; ich denke, dass viele Inhalte gleich
381 Lm: ∟ Ja
382 Nm: wärn ahm, das schade find, ich mein da is halt einfach dieses Konkordat drauf, ja, da
383 werden wir als Schule keine Chance haben, aber die zuständigen Herrn; sind glaub ich
384 normalerweise, die könnten sehr wohl überlegen, ob es da nicht eine Erneuerung geben
385 Mw: ∟ @(.)@
386 Nm: könnte. verpflichtendes Fach, in allen Klassen und Jahrgängen; Religionen und Ethik,
387 weil im Prinzip übern islamischen; über die islamische Religion lern ich nix, wenn ich wenn
388 ich nichts in Religion geh;
389 Ow: Oja
390 Nm: Wenn ich nicht in Religion geh.
391 Ow: Wenn man nicht in den Religionsunterricht geht; das stimmt.
392 Nm: ∟ Ja; das heißt wir haben und bei
393 uns sind die Abmeldezahlen relativ hoch bei uns haben wir sehr viele; die, ich mein ja; in der
394 Unterstufe kann man sich ja nicht abmelden; oder, da ist es anders?
395 Lm: Ahm bis ab 14 kann man sich selber abmelden und bis 14 nur mit Unterschrift des
396 Mw: ∟ Oja, glaub, °ich glaub°
397 Lm: Erziehungsberechtigten.
398 Nm: ∟ Okay
399 Lm: Oder ab 16, oder so ich glaub es gibt eine
400 Nm: ∟ Aso ich glaub, dass es für eine
401 Mw: ∟ Aber in der Unterstufe kann man sich auch
402 abmelden?
403 Nm: Hm
404 Lm: Ja, man kann sich abmelden, aber nur mit Erziehungs-, aber es gibt dann eine Phase,
405 Ow: ∟ Ja, aber nur mit Eltern.
406 Mw: ∟ Ja, ja
407 Lm: wo die Schüler alle draufkommen, sie sind noch nicht 18, aber ab ein 14 oder ab 16
408 Ow: ∟ Ich glaub aber, es ist erst ab 16.
409 Mw: ∟ Aso ab 14
410 kann man das schon selbst?
411 Lm: darf man sich, das weiß ich nicht, obs 14 oder 16.
412 Ow: ∟ Nein, ich glaub es is ab 16, i weiß (.) ab 16, göh?
413 Lm: Da gibt's eine Regelung, da darf man sich selber abmelden und dann kommen die
414 Schüler drauf, sie müssen gar nicht quasi gegenüber den Eltern ihre Meinung auf einmal
415 vertreten, was ja auch spannend wäre, quasi wieso sie sich das nicht zutraun; weil wenn ich
416 wirklich nicht in Religionsunterricht; dann kann ich das auch egal wem gegenüber
417 durchargumentieren, oder Gründe bringen und da gibts aber ein Alter, wo die Schüler
418 draufkommen, sie müssen das niemanden erklären, müssen nur den Zettel unterschreiben und
419 gewinnen 2 Stunden;
420 Nm: ∟ Mhm

Nm nimmt von „schulischer Seite“ (367) aus Stellung. Seine Beschreibungen sollten von dieser Perspektive aus verstanden werden. Dies wird auch deutlich durch die Weise, wie er über die Arbeit der Religionslehrerin und der beiden Religionslehrer spricht. Dazu verwendet er das Possessivpronomen „unsere“ (367), wodurch die klare Zugehörigkeit der Religionslehrerin und der Religionslehrer zur Schule zum Ausdruck kommt.

Auch im Weiteren wird verdeutlicht, dass seine Beschreibung vom schulischen Standpunkt aus gesehen werden soll. Im Modus einer Vermutung beurteilt er ihre Arbeit als herausragend. Er weiß um den vagen Charakter seiner Beurteilung des Religionsunterrichts, da die Basis dafür das Gehörte und nicht breit ist („dass ich nicht sehr viel gehört hab vom Religionsunterricht.“, 369–370). Neben dem Gehörten führt er auch Beobachtungen an, mittels derer er die Unsicherheit des Gehörten auf festeren Boden stellen möchte („aber“, 370). Zunächst nennt er den katholischen und islamischen Religionslehrer, bei denen er gleichermaßen Zufriedenheit mit ihrer Arbeit („im Unterricht“, 371) zu erkennen meint. Denselben Eindruck hat er auch von den Schülerinnen und Schülern. Von diesem Eindruck unterscheidend führt er die evangelische Religionslehrerin an, mit der er kaum Kontakt hat („auch ich nicht wirklich viel Kontakt zu ihr hab“, 373). Diese Seltenheit drückt sich in einem einzigen stattgefundenen Telefonat zwischen *Nm* und der evangelischen Religionslehrerin aus und wird außerdem mit ihrer spärlichen Anwesenheit an der Schule begründet. In systematisierender Weise zählt er einen zweiten Punkt in Bezug zum Religionsunterricht auf. Der Religionsunterricht stellt ein Problem („Hürde“, 374) in schulorganisatorischer Hinsicht dar („Werteinheiten und Stundenplan“, 375). Als dritten Punkt führt er sein Bedauern über die Möglichkeit der Abmeldung an und bringt dabei sein Unverständnis gegenüber den Religionsgemeinschaften und ihrer fehlenden Bereitschaft zum Ausdruck („nicht schon längst zusammengebracht haben“, 377–378), in diesem Zusammenhang „eine vernünftigere Lösung zu finden“ (378). Damit wird die gegenwärtige Organisationsform des Religionsunterrichts kritisiert und bildet den negativen Gegenhorizont. Die gebotene Veränderung des Religionsunterrichts begründet er kairologisch, denn „im Prinzip in jeder Zeit, aber speziell jetzt,“, (378–379) ist sie „ganz wichtig,“ (379). Sodann führt er nach diesem kairologischen Befund das „Fach Religionen“ (379) als Lösungsvorschlag an, das er von dem nach Konfessionen bzw. Religionen getrennten Religionsunterricht abgrenzt („einzelne Religionsfächer“, 380). Seinen Vorschlag begründet er mit der großen inhaltlichen Kongruenz der Fächer. Während er es bedauerlich findet, dass diesbezüglich kein Veränderungspotenzial bei den Schulen liegt, nimmt er zugleich die Vertreter der Religionsgemeinschaften („die zuständigen Herrn“, 383) in die Pflicht, „ob es da nicht eine Erneuerung geben könnte“ (384–385). Der Wunsch nach Veränderung mündet in seinen Vorschlag, ein „verpflichtendes Fach, in allen Klassen und Jahrgängen; Religionen und Ethik“ (386) zu etablieren. Die Bildungsrelevanz des Religionsunterrichts sieht er bspw. darin, dass wer den der Religionsunterricht nicht besucht in keiner Weise etwas über den Islam lernen kann, was zunächst von *Ow* angefragt („Oja“, 389; im Sinne von „Oh doch“), dann jedoch validiert wird (391).

Bereits hier wird ansatzweise der positive Horizont der Orientierung erkennbar, insofern *Nm* nach dem Gemeinsamen strebt und den Unterrichtsgegenstand Religion als ein für alle SchülerInnen relevantes Bildungsfach betrachtet. In seiner gegenwärtigen Organisationsform kann der Religionsunterricht diesem Anspruch nicht nachkommen. *Nm* setzt an, eine Konsequenz zu formulieren („das heißt“, 392), führt zunächst aber eine weitere Problemanzeige an. Er weist auf die Abmeldezahlen an der Schule hin, die seiner Ansicht nach hoch sind, ohne dabei einen Vergleichspunkt zu benennen. In der Gruppe besteht weitgehend Unklarheit, ab wann SchülerInnen die Abmeldung vom Religionsunterricht selbst vornehmen dürfen (394–412). Es wird jedoch deutlich, dass

die Regelung der selbstständigen Abmeldung vom Religionsunterricht den Schülerinnen und Schülern ermöglicht, ihren Eltern keine Rechenschaft darüber ablegen zu müssen. *Lm* schließt weiter, dass sich die SchülerInnen keine solide Argumentation ihrer Gründe für die Abmeldung gegenüber ihren Eltern zutrauen. Wenn dagegen jemand „wirklich nicht in Religionsunterricht" (416) gehen möchte, so würde dies von demjenigen problemlos argumentativ dargelegt werden können. Somit erscheint für ihn die gegenwärtige Praxis, dass man „nur den Zettel unterschreiben" (418) muss um Freizeit zu „gewinnen" (419), lax. Mit *Lms* Einforderung der Argumentation der Abmeldung sowie seinen bereits getätigten Ausführungen zum Religionsunterricht, in denen er die persönliche Einstellung als Kriterium für die Teilnahme heranzieht, bestätigt sich seine Sicht des Religionsunterrichts als Bekenntnis-/Gesinnungsfach.

Gemeinsames Lernen

Nach *Lms* Ausführungen zum Religionsunterricht rekurriert *Kw* auf *Nms* Aussage („wie du sogst", 421) und sieht religiöse Lernprozesse nicht nur im Unterricht, sondern auch in einem ökumenischen Gottesdienst als möglich an. Dabei bilden Differenzerfahrungen die Basis, um voneinander zu lernen (Gemeinsames Lernen, 421–454):

421 Kw: Ich müsst noch kurz sogn, wei du sogst, ma lernt andere Religionen nicht kennen, bei
422 uns an der Schule gibt's ja oft die Schulgottesdienste; die im Festsaal sind vor Weihnachten
423 und; oiso früher woar des 4 Mal, jetzt ist dezimiert, weil nicht so viele Schüler daran
424 teilnehmen ah und einmal gabs auch äh ökumenischen äh katholischen und Islam; und bei
425 diesem haben auch nicht @sehr viele@ teilgenommen, aber; da hama relativ viel voneinander
426 gelernt äh, die islamischen äh von islamischer Seite her, dort wird nicht gesungen im
427 Gottesdienst, aso die haben groß gschaut, dass wir da so viele Lieder singen, und wir haben
428 gschaut, weil weil dort aso mehr mehr des des Reden und dieses, wie soi i sogn; des is scho a
429 Zeit her hm, doch diese dieses dieses Schuld an an, aso mir is vorgekommen, es is a ziemlich
430 ziemlich streng dort geht's da zu; ja, aso immer wieder die eigene Schuld, was auch im
431 katholischen Glauben ja oft sehr vertreten is, aber bei unsere Schulgottesdienste san eher
432 fröhlich und motivierend, so habs ich immer erlebt; ja, und des woar do äh eher wieder
433 zurück zu den strengeren Regeln und Einhalten und; aso singen gibt's dort nicht. des; aso so viel ich
434 jetzt über den islamischen <u>Part</u>; ja, durch diesen ökumenischen Gottesdienst;
435 Ow: ⌊ Gottesdienst
436 Lm: Na, ich würd mir auch wünschen eigentlich, dass man zumindest eine Stunde hat; wo
437 man quasi in der ganzen Klasse is, oder vielleicht auch klassenübergreifend und dann quasi
438 von jeder Religion einen Religionslehrer in der Klasse stehen hat und quasi einfach bewusst
439 die <u>das Gespräch</u> vielleicht durch die Konfrontation mit den anderen Religionen sucht, weil
440 ich glaub einfach; dass wenn man das quasi von jung auf irgendwie lernt, es gibt auch Leute,
441 die eine andere Religion haben; aber die sind genauso ein Mensch wie wir, glaub ich, dass
442 total viel auch Konfliktpotential aus dem Weg geräumt werden kann und <u>mich</u> würds irrsinnig
443 interessieren einfach auch mit anderen Religionen zu reden und einfach quasi um vielleicht
444 besser nachvollziehen zu können quasi wie die die Dinge sehen, vielleicht komm ich sogar
445 drauf, dass dass der Glaube mir jetzt besser gefällt, als der katholische, kann auch passieren,
446 is natürlich quasi eine Gefahr ähm, aus Sicht der Leute, die das bestimmen müssen:, ahm aber
447 Ow: ⌊ @(.)@
448 Nm: ⌊ @(.)@
449 Kw: ⌊ @(.)@
450 Lm das würd ich würd ich sehr fragw-
451 Nm: ⌊ Na das is, das ist der Punkt, ist das richtig? dass da nicht sich nicht
452 gegenseitig irgendwen abwirbt?
453 Y1: Derzeit schon; ja,
454 Nm: ⌊ ( )

Kw möchte zum bisher Gesagten etwas anmerken, nimmt Bezug auf *Nms* Aussage und führt etwas über das Kennenlernen anderer Religionen außerhalb des Religionsunterrichts im Rahmen des Schulgottesdienstes aus. Zunächst beschreibt sie diese in allgemeiner Weise anhand ihrer Anzahl („oft“, 422), des Orts („Festsaal“, 422) und des Anlasses („vor Weihnachten und“, 422–423), wobei diese Gottesdienste im Vergleich zu „früher“ (423), als es aufgrund der größeren Teilnahme noch mehr Gottesdienste gab („woar des 4 Mal, jetzt is dezimiert,“, 423) heute einen kleineren Teil der SchülerInnenschaft betreffen. Nach dieser allgemeinen Beschreibung beginnt sie von einem „ökumenischen“ (424), katholischen und islamischen Gottesdienst zu erzählen, an dem ebenfalls wenige teilnahmen. Unabhängig von dieser geringen Anzahl gab es dennoch viele Lernerfahrungen, die durch Begegnung stattfanden. Diese Lernerfahrungen wurden durch Unterschiede in der Gottesdienstpraxis vermittelt, welche sowohl auf islamischer als auch katholischer Seite Staunen auslösten („die haben groß gschaut,“, 427 sowie „und wir haben gschaut,“, 427–428). Neben den unterschiedlichen Gottesdienstpraxen waren auch Unterschiede in der inhaltlichen Schwerpunktsetzung vorhanden, die *Kw* in mehrfacher Weise beschreibt („Schuld“, 429; „ziemlich streng“, 430 sowie „immer wieder die eigene Schuld“, 430). Bei diesem inhaltlichen Bereich stellt sie Bezüge zwischen dem Islam und dem „katholischen Glauben“ (431) her und erkennt Gemeinsames, auch wenn Unterschiede bestehen bleiben, insofern sie eine Brücke zwischen dem „katholischen Glauben“ (431), bei dem ebenfalls die Schuldthematik häufig vorkommt, und der Praxis „unserer Schulgottesdienste“ (431) spannt. Die katholischen Schulgottesdienste sind prinzipiell „eher fröhlich und motivierend“ (432), der islamische Teil dieses einen Gottesdienstes allerdings „eher wieder zurück zu den strengeren Regeln und Einhalten“ (432–433). Auffallend ist der Tempuswechsel im angestellten Vergleich. Beschreibt sie die Schulgottesdienste im Präsens („san“, 431; im Sinne von „sind“), gibt sie „über den islamischen Part“ (434) im Perfekt Auskunft („des woar“, 432; im Sinne von „das war“). Es drückt sich darin eine unterschiedliche Intensität der Erfahrung aus. Während sie über die katholischen Schulgottesdienste eine allgemeinere Beschreibung abgeben kann, beruht die des „ökumenische[n]“ (424) Gottesdienstes auf einer einmaligen Erfahrung. *Kw* macht mit ihrem Beispiel auf eine außerunterrichtliche Lernerfahrung aufmerksam, in der von katholischer und muslimischer Seite aus voneinander gelernt wurde. Diese Lernerfahrung beruhte auf Differenzerfahrung, indem Unbekanntes kennengelernt wurde ohne es zu teilen.

Auch *Lm* geht davon aus, dass Differenz („durch die Konfrontation mit den anderen Religionen“, 439) Lernerfahrungen ermöglicht und diese „bewusst“ (438) initiiert werden sollten. *Lm* wünscht sich „zumindest eine Stunde“ (436), in der gemeinsames Lernen in Religion, „in der ganzen Klasse, oder vielleicht auch klassenübergreifend“ (437), stattfinden sollte. Hierfür sind jeweils in einer Klasse mehrere ReligionslehrerInnen „von jeder Religion“ (438) notwendig. Ein solch konzipierter Religionsunterricht hat nach *Lms* Meinung allgemeine Bedeutung, was er zum einen durch die mehrmalige Verwendung des Pronomens „man“ (436, 437 sowie 440), zum anderen durch die Nennung des Lernpotentials auf gesellschaftlicher Ebene zum Ausdruck bringt. Dadurch würde „von jung auf“ (440) die gegenseitige Achtung als Menschen voreinander („sind genauso ein Mensch wie wir“, 441) und ein konfliktminderndes Zusammenleben erreicht werden können. Neben der gesellschaftlichen Bedeutungsebene gibt *Lm* auch sein persönliches

Interesse zu erkennen, wodurch die individuelle Bedeutungsebene angesprochen wird. Dabei richtet sich sein Interesse nicht nur danach, wie ReligionslehrerInnen verschiedener Religionen miteinander ins Gespräch kommen („die das Gespräch“, 439), sondern er hat selbst Lust, „mit anderen Religionen zu reden“ (443). Sein Interesse besteht darin, andere angemessener zu verstehen, ein Verstehen und Verständnis aufzubauen, „wie die die Dinge sehen“ (444). *Lm* selbst ist für diese Lernprozesse offen und ohne Scheu, sodass er ein Annehmen einer anderen Religion nicht ausschließt, wobei die persönliche Präferenz („jetzt besser gefällt“, 445) die Richtschur bildet, womit erneut der Religionsunterricht als Bekenntnis-/Gesinnungsfach rekonstruiert werden kann. Zugleich drückt sich sein Verständnis eines solchen gemeinsamen Lernens aus. Nicht eine bloße kognitive Information über die verschiedenen Religionen, sondern eine persönliche Durchdringung des Gelernten steht im Zentrum. Diese Schwerpunktsetzung, die ihn „irrsinnig interessieren“ (443) würde, stellt gleichzeitig „eine Gefahr“ (446) dar, da ein Annehmen eines anderen Glaubens möglich ist. Eine solche Möglichkeit wäre gefährlich in den Augen jener „Leute, die das bestimmen müssen“ (446), wodurch sich ein negativer Gegenhorizont aufbaut, der im Gegensatz zu seiner Einstellung gegenüber dem gemeinsamen Lernen durch eine geringe Offenheit bzw. durch Angst gekennzeichnet ist. Diese geringe Offenheit bzw. Angst der für Religion verantwortlichen Personen wird von einigen anderen Gruppenmitgliedern mit Lachen quittiert. *Lm* hält eine solche Haltung für äußerst fragwürdig („sehr fragw-“, 450), womit sich ein gemeinsamer Erfahrungshorizont ausdrückt. Ablehnung und Unverständnis gegenüber einer solchen Einstellung sind erkennbar. *Nm* sieht sich ebenso im gemeinsamen negativen Gegenhorizont („Na das is, das ist der Punkt“, 451). Zugleich erkundigt er sich beim Interviewer, ob es sich dabei tatsächlich um die Befürchtung einer gegenseitigen Missionierung handelt („dass da nicht sich nicht gegenseitig irgendwen abwirbt?“, 451–452), was von diesem in Bezug auf die gegenwärtige Lage bestätigt wird.

Hat *Lm* über seine Wunschperspektive berichtet, wie der Religionsunterricht aufgebaut werden sollte, beginnt *Mw* nochmals von ihrer Tochter zu erzählen (Gemeinsames Lernen, 455–492):

455 Mw: Aso es war so; ah in der Volksschule, Unterstufe, das weiß ich jetzt nicht; ah, da hama
456 wirklich Probleme ghabt; mit dem Stundenplan und mit dem Religionsunterricht; und da hab
457 ich halt dann angefragt, ob nicht meine Tochter in den @katholischen@ Unterricht gehen
458 kann, wenn im Endeffekt, ja äh, ich hab damit keine Berührungs:ängste, ich war nämlich
459 katholisch, ja; und äh ich glaub auch nicht so groß der Unterschied ist, ja, das hat sie aber
460 eben aus rechtlicher Sicht nicht dürfen.
461 Y1: ⌊ Mhm
462 Nm: Man darf, wenn ma ich glaub ohne Bekenntnis darf sie überall teilnehmen, ja,
463 Ow: ⌊ Ja, teilnehmen
464 Mw: ⌊ Ja, ja, ja
465 Nm: freiwillig, aber anderen Glauben darf man nicht.
466 Lm: Wobei ich sagen muss
467 Nm: ⌊ Das find ich, ist rückständig, aso echt, das ist ein Wahnsinn. ich
468 Kw: ⌊ @(.)@
469 Lm: ⌊ Wobei
470 Nm: find das ein Wahnsinn, das ist sowas von lächerlich,
471 Mw: ⌊ Ja, das war eben rein aus Stundenplan äh des woar eben, ja, damit sie
472 die 2 Religionsstunden halt mitmachen kann und a bissl Religionsbildung schadet nicht, weil
473 Lm: ⌊ Ja
474 Mw: ohne Basic kann man sich nämlich nicht entscheiden; ja, @(.)@
475 Lm: ⌊ Ja, ja (.) und und

476 Nm: ∟Mhm
477 Mw: Aso, da da das is es noch nicht, man kann sich erst entscheiden für etwas, nicht von der
478 Taufe, geh; ja, @(.)@
479 Nm: ∟Und was ich natürlich auch sehr schade find ist natürlich, dass da natürlich
480 relativ viel Geld drinsteckt in diesen Religionsstunden; die dann oft; weil das halt; gut
481 Mw: ∟( )
482 Nm: natürlich für die, die teilnehmen, sehr kleine Gruppen sind, aber es ist schade, dass
483 diejenigen, die sich dann halt abmelden können; die sind ja trotzdem f:finanziert, ahm, dass
484 die dann eine bezahlte Stunde, der Religionslehrer; die Religionslehrerin wird ja bezahlt, dass
485 die dann nicht drinnen sitzen und das dieses Wissen nicht gewinnen können; ja, das, man
486 könnte, auch wir als berufsbildende HAK, können natürlich sehr viel davon profitieren,
487 unsere Schüler brauchen jede Unterrichtsstunde; ja und gerade in diesem Bereich könnte
488 Lm: ∟Ja
489 Nm: man; das machen sie ja glaub ich auch sehr viel im Bereich Kultur, ahm Vorurteile
490 abbauen; Ethik, Moral, Werte, des aso das kann ich in BW nicht wirklich drauf eingehen; da
491 hätt ma einen Gegenstand, wo das dann auch finanziert is und die Schüler dürfen sich von
492 dem abmelden; aso ich seh das nicht ein. (2)

Auch wenn sich *Mw* in der zeitlichen Verortung des Erzählten („in der Volksschule, Unterstufe“, 455) unsicher ist, schildert sie von Schwierigkeiten in der Organisation des evangelischen Religionsunterrichts ihrer Tochter. Aufgrund des diesbezüglich ungünstigen Stundenplans hatte *Mw* den Wunsch, ihre Tochter am zeitlich günstiger gelegten katholischen Religionsunterricht teilnehmen zu lassen. Um das zu ermöglichen, stellte sie auch eine Anfrage. Sie gibt damit zu erkennen, dass auch sie dem gemeinsamen Orientierungsrahmen angehört, der gegenüber anderen Religionen und Konfessionen offen ist. Gemeinsames Lernen ist von *Mw* erwünscht. Aus ihrer Sicht ergeben sich diesbezüglich keine Hindernisse, sowohl aus biographischer als auch aus inhaltlicher Sicht. Denn zum einen hat sie selbst gegenüber dem katholischen Religionsunterricht „keine Berührungs:ängste“ (458), was sie mit ihrer ehemals katholischen Konfessionszugehörigkeit erklärt. Zum anderen sieht sie zum katholischen Religionsunterricht keine großen inhaltlichen Differenzen. *Mws* Anfrage blieb jedoch erfolglos, da ihre Tochter „aus rechtlicher Sicht“ (459–460) am katholischen Religionsunterricht nicht teilnehmen durfte. Dem Wunsch, ihre Tochter am katholischen Religionsunterricht teilnehmen zu lassen, und so gemeinsames Lernen zu ermöglichen, steht die „rechtliche[r] Sicht“ (460) entgegen. Zudem teilt sie den negativen Gegenhorizont mit den anderen Gruppenmitgliedern, denn sie selbst hat „keine Berührungs:ängste“ (458) gegenüber dem katholischen Religionsunterricht, und sieht somit keine – wie *Lm* es nennt – „Gefahr“ (446) der potenziellen Abwerbung von SchülerInnen durch einen anders gestalteten Religionsunterricht.

Die gegenwärtigen Bestimmungen, die die Teilnahme am Religionsunterricht regeln, finden bei *Nm* deutliche Ablehnung und ernten Unverständnis. Es ist in seinen Augen nicht zeitgemäß und vollkommen unvernünftig („so was von lächerlich“, 470), was mit einem kurzen Auflachen *Kws* quittiert wird. *Nm* selbst bezeichnet diese Regelung als „Wahnsinn“ (467). Dass er für diese Regelung kein Verständnis hat, macht *Mw* erneut deutlich. Abermals beschreibt sie den Grund für ihre damalige Anfrage, der für sie ausschließlich organisatorischer Natur war. Diese organisatorische Schwierigkeit sollte umgangen werden, „damit sie die 2 Religionsstunden halt mitmachen kann“ (472), wodurch sich zum wiederholten Mal das Bedürfnis nach gemeinsamem Lernen zeigt. *Mw* ist gegenüber dem Religionsunterricht an sich aufgeschlossen und sieht in ihm einen Bildungswert für ihre Tochter. Dieser Bildungswert wird von *Lm* validiert.

Außerdem gibt *Mw* auch noch den Grund für „a bissl Religionsbildung“ (472) preis. Ein Mindestmaß an religiöser Bildung sei notwendig, um Entscheidungen treffen zu können. In diesem Zusammenhang wird die Taufe kontrastierend angeführt, bei der noch keine selbstständige Entscheidung möglich ist, denn dazu benötigt man „Basic“ (474). Es zeigt sich wiederum, dass der Religionsunterricht als Bekenntnis-/Gesinnungsfach betrachtet wird, der einen Bildungswert hat, insofern er einen Beitrag leistet, um Entscheidungen in Bezug auf die persönliche Einstellung zu einer Konfession/Religion selbstständig treffen zu können, um sich „für etwas“ (477) entscheiden zu können. Damit wird der Religionsunterricht erneut mit persönlicher Präferenz in Verbindung gebracht.

Daneben bedauert *Nm* die gegenwärtige Situation des Religionsunterrichts sehr und führt ein finanzielles Argument an. Der Religionsunterricht ist eine kostspielige Angelegenheit, da „natürlich relativ viel Geld drinsteckt“ (480). Aber dieses Bedauern ist nicht bloß finanzieller Natur, sondern betrifft auch allgemein die ungenutzte Möglichkeit seitens der abgemeldeten SchülerInnen, auch wenn es für diejenigen SchülerInnen positiv sei, wenn sie in kleinen Gruppen unterrichtet werden. Den abgemeldeten Schülerinnen und Schülern entgeht jedoch eine Bildungsmöglichkeit, weil „sie dieses Wissen nicht gewinnen können“ (485). *Nm* begründet dies mit der Relevanz und Notwendigkeit dieses Wissens für diesen Schultyp („auch wir als berufsbildende HAK“, 486) und für die SchülerInnen, die diesen Schultyp besuchen („unsere Schüler brauchen jede Unterrichtsstunde“, 487). Ebenso spricht er seine inhaltlichen Wunschthemen für dieses Fach an, die seiner Vermutung nach ohnehin im bestehenden Religionsunterricht stark vertreten sind. Zu diesen zählen „Kultur, ahm Vorurteile abbauen, Ethik, Moral, Werte“ (489–490). Er bedauert, dass er in seinem Gegenstand auf solche Themenbereiche nicht „eingehen“ kann und dass ein bereits finanzierter Gegenstand, in dem solche Themen Platz haben, durch die Abmeldemöglichkeit ungenutzt bleibt.

Während *Mw* den Religionsunterricht als Bekenntnis-/Gesinnungsfach betrachtet, der einen Bildungswert für Einzelne hat, insofern er zur persönlichen Entscheidungsfindung beiträgt, sieht *Nm* seinen allgemeinen Bildungswert und erachtet ihn so für alle SchülerInnen als notwendigen Unterrichtsgegenstand. Für *Lm* ergibt sich eine Konsequenz in der didaktischen Ausrichtung eines solchen Religionsunterrichts (Gemeinsames Lernen, 493–523):

493 Lm: Aber dann müsste mans quasi eben breiter anlegen und nicht sagen, ich unterrichte
494 Mw: ⌊ Mhm
495 Lm: römisch-katholisch, evangelisch, sondern ich unterrichte Religionen, und dann gehört der
496 Ow: ⌊ Ja, sondern ⌊ Religion
497 Nm: ⌊ So wie dus gsagt hast ⌊ Ja
498 Mw: ⌊ Ja
499 Lm: Teil dazu und der Teil dazu und der Teil dazu und dann einfach quasi, damit auch, ich
500 Nm: ⌊ Mhm
501 Lm: habs Gfühl auch ein besseres einfach Miteinander entsteht und ja °ja°
502 Ow: ⌊ Ein Verstehen einfach
503 Mw: Ich mein, ich kenn auch niemanden, der in Ethik geht; oder wo Ethik angeboten ist, aber
504 war das nicht das Grundverständnis von Ethik, dass eigentlich Religionen, Moral
505 Nm: Religionsfreie Werte sollte man ( )
506 Ow: ⌊ Frei, mhm
507 Mw: ⌊ Ähm ja Moral und die angebo- und (.) so irg-
508 Lm: ⌊ Wobei die Frage
509 is quasi, wenn man sagt, man unterrichtet Ethik als religionsfreie Werte; ob man das
510 überhaupt kann. ob nicht jeder Mensch mit seinen Erfahrungen, mit seiner Religion nicht nur

511 Werte vermitteln kann, die von seiner Erfahrung und Religion Lebensumständen geprägt sind.
512 aso vielleicht wärs ahm unter den Gesichtspunkt spannender, bewusst zu sagen, man bringt
513 alle Religionen in ein Boot und quasi dann sagt, ma ich weiß nicht, man schaut sich einen
514 Mw: ⌊ Religionen
515 Lm: Film an und dann tut man den nach den Religionen quasi nach d:er Religionssichtweise
516 diskutieren und dann die andere Religionssichtweise dazu sich anschauen.
517 Kw: Aso das ist auf alle Fälle ein Modell für die Oberstufe.
518 Ow: ⌊ Mhm
519 Kw: Weil in der Unterstufe muas ma mei Religion kennenlernen, na
520 Mw: ⌊ Ja
521 Ow: ⌊ Mhm ⌊ Ja (.) und in der Oberstufe
522 könnte mans ja verknüpfen
523 Lm: ⌊ Ja

Lms Konsequenz für die Konzeption des Religionsunterrichts wird von den anderen Gruppenmitgliedern geteilt, indem sie diese validieren. Dem positiven Horizont der Öffnung des Religionsunterrichts entsprechend „müsste mans quasi eben breiter anlegen“ (493). Nicht einzelne Konfessionen würden dann unterrichtet werden, sondern „Religionen“ (495). Gekennzeichnet ist dies durch eine Ausweitung inhaltlicher Bereiche („und dann gehört der Teil dazu und der Teil dazu und der Teil dazu“, 495–499). Begründet wird dies durch *Lm* in Hinblick auf die gesellschaftlichen Folgen, dass es in Bezug auf „ein besseres einfach Miteinander“ (501) stimmiger wäre. Die Öffnung des Religionsunterrichts in seiner konzeptionellen Ausrichtung – von einer Konfession hin zu „Religionen“ (495) – mit seiner inhaltlichen Verbreiterung wird gewünscht und entspricht dem positiven Horizont der Gruppe. Es ergäbe sich ein Mehrwert an gesellschaftlichem Output, da sie „ein besseres einfach Miteinander“ (501) und „Verstehen“ (502) fördern würde, womit abermals die gesellschaftliche Relevanz des Faches hervorgehoben wird.

Mw spricht nun den Ethikunterricht an und ist sich in ihrer Aussage über diesen unsicher, da sie keine Referenzen anführen kann. Weder kennt sie jemanden, der dieses Fach besucht, noch eine Schule mit einem Ethikunterricht. Sie versucht nun das inhaltliche Profil, „das Grundverständnis von Ethik“ (504), zu beschreiben und bringt es mit „Religionen, Moral“ (504) in Verbindung. Genaueres kann sie nicht sagen, was sich auch im weiteren Diskursverlauf zeigt („so irg-“, 507; vermutlich im Sinn von „so irgendwie“). Sogleich nennt *Nm* „Religionsfreie Werte“ (505) als ein gebotenes („sollte man“, 505) Kennzeichen des Ethikunterrichts, was von *Ow* validiert wird. Auch hier zeigt sich erneut, dass die Gruppenmitglieder einen Wunsch nach Offenheit hegen. *Lm* ist gegenüber dem inhaltlichen Profil des Ethikunterrichts „als religionsfreie Werte“ (509) skeptisch. In seiner Ausführung verweist er auf die Kontextgebundenheit eines jeden Menschen, es seien alle durch „Erfahrung und Religion Lebensumständen geprägt“ (511), folglich ist eine komplette Distanzierung von Religion in der Vermittlung ausgeschlossen. Da dies in seinen Augen unmöglich ist, hält er eine andere Option bereit. Die religiöse Kontextgebundenheit/Prägung wird „bewusst“ (512), gegen jede Zufälligkeit, zu Lernanlass und -chance für gemeinsames Lernen aller Religionen gemacht. Das gemeinsame Lernen steht bei *Lm* im Vordergrund („man bringt alle Religionen in ein Boot“, 512–513). *Lm* konkretisiert diese Lernchance in einem Beispiel. Gemeinsames Lernen mit allen Religionen könne bspw. in der gemeinsamen Analyse eines Films bestehen, indem durch die verschiedenen Religionen eine je andere Akzentuierung erfolgt, sodass ein gemeinsames Thema von unterschiedlichen Standpunkten aus bear-

beitet wird. Gemeinsames, kontroverses („diskutieren“, 516) Erarbeiten eines Themas unter der Einbeziehung unterschiedlicher religiöser Zugänge ist *Lms* Zieldimension, wobei *Kw* eine Bedingung eines solchen gemeinsamen Lernens anführt. Für sie ist dies „ein Modell für die Oberstufe“ (517), da in der Unterstufe zuerst religiöse Sozialisation notwendig sei. Damit drückt sich das Verständnis des Unterstufen-Religionsunterrichts als Bekenntnis-/Gesinnungsfach aus, das dem religiösen Vertraut-Werden in der eigenen Religion zu dienen hat. Dies ist Voraussetzung, um sich mit anderen Religionen diskursiv zu beschäftigen, weil dann „könnte mans ja verknüpfen“ (522).

Nm stellt eine Nachfrage an den Interviewer, mit der innerhalb des bereits Besprochenen ein verwandtes, aber neues Thema aufgeworfen wird. Ihn interessiert, wie hoch der Prozentanteil der derzeit 10-Jährigen ist, die ohne religiöses Bekenntnis sind (Gemeinsames Lernen, 524–550):

524 Nm: Und wie groß ist der Prozentsatz, der heutigen, weiß ich nicht, 10-Jährigen, die kein
525 Bekenntnis haben?
526 Y1: Bei den 10-Jährigen weiß ich es nicht, ich weiß es an Ihrer Schule in diesem Schuljahr
527 und ich hab da eine Grafik vorbereitet,
528 Kw: ∟ Oh
529 Mw: Die keins @(.)@ @(jetzt hama)@
530 Y1: ∟ Die Religionsbekenntnisse an Ihrer Schule. (2)
531 Mw: ( ) (3)
532 Kw: Mhm
533 Mw: Es ist lustig, wos für Religionen es gibt, (2) serbisch-orthodok hab ich nicht gewusst,
534 dass es gibt.
535 Kw: Was?
536 Mw: Serbisch-orthodox
537 Kw: Aso? Ja, ja
538 Nm: Ja
539 Kw: Die haben einen eigenen eigene Feiertage auch,
540 Nm: Na, das sind, wir haben eigentlich viele vom ehemaligen Jugoslawien und da gibt’s halt
541 einfach viele katholische und die serbisch-orthodoxen;
542 Mw: Mhm
543 Lm: Und da würd ich mir total quasi einen Religionsunterricht zumindest mit den 3 größten
544 Religionen zusammen vorstellen. weil ich sag grad Islam und Serbisch-orthodox
545 Kw: ∟ Ja ∟ Ahm Evangelischen ( )
546 Lm: ich hab, weiß nicht 3 Stunden pro Jahr im Fach Religion; wo man über andere
547 Religionen was hört, aber dann eher mehr nur so quasi <u>Theorie</u>, wo ich sag; ja, das ist lieb und
548 nett, aber ich würd quasi lieber mal mit jemanden plaudern und mit dem über Religionsfragen
549 diskutieren.
550 (7)

Der Interviewer greift *Nms* Frage auf, wiederholt sie in wesentlichen Teilen und gibt zu erkennen, dass er davon keine Kenntnis hat. Er kann jedoch über die religiöse Verteilung an der Schule Auskunft geben. Dafür hat er eine Grafik vorbereitet. Die Grafik löst bei *Kw* und *Mw* Verwunderung aus. *Mw* beginnt kurz aufzulachen und benennt ihre Verwunderung. Die Fremdheit der Religionen und Konfessionen wirkt auf sie komisch („Es ist lustig, wos für Religionen es gibt“, 533). Als „lustig“ (533) bezeichnet sie die Unbekanntheit von Religionen und exemplifiziert dies anhand einer christlichen Konfession („serbisch-orthodok“, 533; „Serbisch-orthodox“, 536). Für *Kw* und *Nm* ist diese Konfession nicht fremd („Aso? Ja, ja“, 537), insofern *Kw* Auskunft über „eigene Feiertage“ (539) gibt, womit sie ihr Wissen über diese Konfession dokumentiert. Auch in *Nms* Beschreibung kommt dies zum Vorschein, indem er einen Zusammenhang zwischen dem „ehemaligen Jugoslawien“ (540) und der religiösen Zusammensetzung der

SchülerInnen an der Schule herstellt. Die religiöse Zusammensetzung der SchülerInnen an der Schule lässt *Lm* in Kooperation mit *Kw* eine Konklusion formulieren („Und da würd ich mir", 543). In ihr lässt sich der Orientierungsrahmen der Gruppe rekonstruieren, die für eine Öffnung des Religionsunterrichts plädiert, in dem gemeinsames und persönlich relevantes Lernen ermöglicht wird.

Erneut präferiert („total", 543) *Lm* einen gemeinsamen Religionsunterricht „zumindest mit den 3 größten Religionen zusammen" (543–544). Dabei nennt er den Islam und Serbisch-Orthodox, die für einen solchen Religionsunterricht primär („grad", 544) in Frage kämen, wobei *Kw* den „Evangelischen" (545) ergänzt. *Lm* begründet einen solchen gemeinsamen Religionsunterricht mit seiner eigenen Erfahrung mit dem Religionsunterricht. Für ihn kommt die derzeitige Thematisierung anderer Religionen im Religionsunterricht zu kurz, sowohl in zeitlicher als auch in inhaltlicher Sicht. Die Thematisierung anderer Religionen vollzieht sich in einem distanzierten und passiven Verhältnis („wo man über andere Religionen was hört", 546–547). Dabei ist diese Auseinandersetzung „dann eher mehr nur so quasi Theorie" (547). Eine solche Auseinandersetzung mit anderen Religionen ist von geringer persönlicher Relevanz („nur so quasi Theorie", 547; „das ist lieb und nett, aber", 547–548). Verglichen mit einer persönlichen Begegnung („mit jemanden plaudern", 548) und diskursiven Auseinandersetzung mit unterschiedlichen Sichtweisen der Religionen („über Religionsfragen diskutieren", 548–549) hat das Lernen „über andere Religionen" (546–547) für ihn das klare Nachsehen.

Religionsunterricht für alle

In der exmanenten Frage des Interviewers sieht die Gruppe einen Religionsunterricht für alle, der gemeinsam von Kirchen und Religionsgesellschaften verantwortet wird, ident mit ihrem Wunsch nach Öffnung des Religionsunterrichts. Die Frage des Interviewers fokussiert auf Widerstände an der Schule angesichts eines solchen Gegenstandes (Religionsunterricht für alle, 731–785):

731 Y1: Mit welchen Widerständen müsste so ein Religionsunterricht für alle an ihrer Stund- ah
732 Schule rechnen?
733 Lm: Na, organisatorische @(.)@
734 Mw: ⌊ Organisatorisch, oder von den Teilnehmern? aso (.)
735 Nm: Aso organisatorisch glaub ich ehrlich (.) glaub ich organisatorisch würds erleichtern.
736 Mw: ⌊ Wirds @leichter@
737 Ow: ⌊ Ist es sehr
738 Kw: ⌊ ( ) Ja
739 Lm: Ich glaub, dass es von Lehrerseiten sehr schwierig wird, wenn wir jetzt nur ein Lehrer in
740 der Klasse is, (.) weil man quasi auf einmal mehrere Religionen irgendwie unterrichten muss,
741 oder nicht muss, oder, aso, wenn man quasi sagt, man man unterrichtet das Fach Religionen
742 und hat nur einen Professor in der Klasse stehen oder Professorin, dann wirds glaub ich
743 verdaumt, wirds schwer, das irgendwie glaubhaft rüberzubringen,
744 Nm: ⌊ Mhm
745 Ow: ⌊ Und vor allem objektiv zu sein
746 Lm: Und und objektiv
747 Mw: ⌊ Ja
748 Nm: Na das glaub ich ehrlich gesagt nicht. ich glaube, ich vermute einmal, dass ma alle
749 Religionen kennenlernt während des Studiums; denk ich, ja, weil sonst kannst ja ned
750 argumentieren, wennst ned Religionen kenn- und wie der Unterricht dann aufge- ma,

751 Lm: └ Aber auf einer, ah, okay
752 Mw: └ Ich glaub, da kau ma ober a Radl mochn
753 Nm: natürlich könnt ma ein Radl machen, ja dass in jeder Klasse ein St-, aso, dass immer
754 Mw: └ Zum Bei- (.) ja
755 Nm: wieder ein anderer unterrichtet, aber es die Grundfragen sind ja dieselben;
756 Lm: └ Ja
757 Mw: Und ich weiß auch nicht, ob eine Note unbedingt notwendig ist (.) in Religion
758 Lm: └ Aso i:::ch
759 Nm: Dass kann ja durchaus kognitiv auch etwas verlangen.
760 Ow: └ Aso ich glaube, dass nicht jeder Religionslehrer alle Religionen so objektiv vertritt.
761 Nm: Na noch nicht.
762 Lm: Aso ich glaub
763 Ow: └ Ich glaub, dass das auch bei manchen Religionen sehr schwierig sein wird, dass der
764 das wirklich so vertritt, aso das glaub ich nicht mehr. ich glaube, dass
765 Lm: └ Ich ich
766 Mw: └ Nein, es,
767 ja auch von der persönlichen Einstellung vielleicht dann vom Lehrer
768 Ow: <u>jeder</u> der Religionslehrer irgendwie geprägt ist und auch in Zukunft geprägt wird.
769 Lm: Ich glaub, dass man quasi die Grundansichten oder die Grund-, oder das Grundwissen,
770 oder die Theorien in Religionsunterricht, dass die sehr wohl von einer Person für alle
771 Religionsunterrichten, ah für alle Religionen unterrichtet werden kann. was ich nur extrem
772 spannend finden würde ahm, wenn man quasi einfach über Glaubensfragen beginnt zu
773 philosophieren, Meinungen auszutauschen, wo sich dann manchmal auch in der Religion
774 selber die Meinungen auseinandergehen, und ich glaub, dass dann <u>da</u> ein Religionslehrer <u>nicht</u>
775 <u>mehr</u> alle Religionen unterrichten kann. die die Basics, das Fachwissen zu (.) woran glauben
776 die Katholiken, woran glauben die Evangelen, oder so, das kann ma das kann man sich quasi,
777 Kw: └ ( )
778 Lm: Evan-, was?
779 Kw: Ja, ja, passt scho.
780 Ow: └ Ja , aber
781 Mw: @(.)@
782 Lm: Aso quasi so das, wie die Theorie, das kann man das kann man erklären
783 Ow: └ Das ist der Unterricht einfach, das ist der Unterricht.
784 Mw: └ Ja ja
785 Lm: und das ist okay und das is so, aber das wär mir quasi persönlich zu wenig.

Während zunächst *Lm* und *Mw* organisatorische Probleme bzw. Probleme bei den teilnehmenden Personen sehen, schätzt *Nm* die Widerstände anders ein. Für ihn bedeutet ein solcher Religionsunterricht eine organisatorische Erleichterung, was sodann auch von anderen Gruppenmitgliedern – auch von *Mw* – validiert wird. *Lm* wendet sich einer inhaltlich-organisatorischen Argumentation zu und führt diese mit Zahlenkontrastierungen durch. Seiner Ansicht nach stellt vor allem die inhaltliche Konzeptionierung Schwierigkeiten dar, da eine einzelne Lehrperson (Singular) mehrere Religionen (Plural) zu unterrichten hat. Die Lehrperson steht vor der Anforderung, dass sie „auf einmal mehrere Religionen irgendwie unterrichten muss“ (740). *Lm* befürchtet, dass die sachadäquate Vermittlung leidet, wenn der Unterricht den Anspruch erhebt, mehrere Religionen zu thematisieren. *Ow* benennt die Notwendigkeit der Objektivität („Und vor allem objektiv zu sein“, 744) als weiteres Problem. *Lm* fühlt sich verstanden und validiert *Ows* Aussage (746), womit der Wunsch nach einer unvoreingenommenen Vermittlung aller Religionen ausgedrückt wird. *Nm* hält mit einem Argument aus dem inhaltlich-organisatorischen Bereich dagegen und vermutet, dass ReligionslehrerInnen Kenntnisse von allen Religionen im Studium erwerben, womit auf Seiten der Lehrpersonen keine Schwierigkeiten gesehen werden, was letztlich auch von *Lm* validiert wird („Aber auf einer, ah, okay“, 751). Während *Nm* und *Mw* weitere organisatorische Möglichkeiten und Bereiche anführen (Rotationsprinzip der ReligionslehrerInnen,

Notengebung), wendet sich *Ow* erneut den Lehrpersonen zu und vermutet bei einigen Religionslehrerinnen und -lehrern eine voreingenommene Haltung gegenüber anderen Religionen. Denn nicht alle ReligionslehrerInnen stellen auch „alle Religionen so objektiv" (760) dar, was auch von *Nm* so gesehen wird, indem er auf die zukünftig zu erwartende Einlösung verweist („Na noch nicht.", 761). *Ow* verortet nicht nur bei einigen Religionslehrerinnen und -lehrern diese Schwierigkeit, sondern „auch bei manchen Religionen" (763), ohne konkrete zu nennen. Sie hält es für ausgeschlossen, dass eine/ ein ReligionslehrerIn dieser Religionen „das wirklich so vertritt" (764). Damit verweist sie auf die gewünschte objektive, unvoreingenommene Haltung gegenüber allen Religionen („Und vor allem objektiv zu sein", 745), die aufgrund der subjektiven Haltung mancher LehrerInnen einiger Religionen nicht gegeben sei („persönlichen Einstellung", 767), da alle ReligionslehrerInnen dieser Religionen derzeit und auch zukünftig „irgendwie geprägt" (768) werden. In dieser Passage lässt sich eine bestimmte durch die Prägekraft von „manchen Religionen" (763) erfolgte religiöse Sozialisation als Hindernis rekonstruieren, gegenüber allen Religionen unvoreingenommen zu sein. So wird der gegenwärtige konfessionelle Religionsunterricht mit der Schwierigkeit in Verbindung gebracht, dass ReligionslehrerInnen konfessionell geprägt sind. ReligionslehrerInnen werden somit nicht primär über ihren Beruf als LehrerIn, sondern als Angehörige einer Konfession betrachtet, wobei manche ReligionslehrerInnen bzw. alle ReligionslehrerInnen mancher Religionen aufgrund ihrer „persönlichen Einstellung" (767) und religiösen Sozialisation konfessionalistisch unterrichten würden. Die gewünschte objektive Haltung gegenüber allen Religionen ist bei diesen Religionslehrerinnen und -lehrern nicht gewährleistet, was Schwierigkeiten in der Umsetzung des Fachs Religionen bedeuteten würde.

Auch *Lm* verortet die Schwierigkeit bei den Religionslehrerinnen und -lehrern und teilt somit mit *Ow* den Orientierungsrahmen. *Lm* unterscheidet im Fach Religion zwischen einem theoretischen und einem reflexiv-diskursiven Inhalt. Der theoretische Inhalt – er umfasst „die Basics, das Fachwissen" (775) über Glaubensinhalte verschiedener Religionen und Konfessionen – kann von einer/einem einzelnen LehrerIn für alle Religionen unterrichtet werden („das kann man erklären", 782). *Ow* und *Mw* beschreiben nur diesen Bereich als den Unterricht (783–784). Von diesem theoretischen Inhalt unterscheidet *Lm* den Bereich der „Glaubensfragen" (772). Eine Auseinandersetzung mit diesem geschieht auf reflexiv-diskursive Weise, da dieser Bereich an sich diese Grundstruktur aufweist und selbst innerhalb einer Religion manche Fragen unentschieden sind („manchmal auch in der Religion selber die Meinungen auseinandergehen", 773–774). Hat der Unterricht auch mit diesem Bereich zu tun, dann ist es unmöglich, dass eine einzelne Lehrerin/ein einzelner Lehrer „alle Religionen unterrichten kann." (775). Zugleich ist die Auseinandersetzung mit diesem Bereich für *Lm* lohnend, da er ihn „extrem spannend" (771–772) findet. Von diesen unterscheidet er nochmals „die Basics, das Fachwissen" (775), die in theoretischer Weise die Glaubensinhalte umfassen. Dieses Wissen kann dargelegt werden und hat seine Berechtigung („und das ist okay", 785), auch wenn er dem reflexiv-diskursiven Bereich klar den Vorzug gibt, da ihm der theoretische „persönlich zu wenig" (785) wäre.

Durch *Nm* wird im Diskurs eine weitere Schwierigkeit festgehalten. Er verortet sie bei den Eltern (Religionsunterricht für alle, 786–862):

786 Nm: Na ja ein Problem kann sicher geben bei, weiß nicht bei streng religiösen Eltern, dass sie
787 das nicht wollen, dass da jetzt noch andere Religionen unterrichtet werden,
788 Lm: ∟ Ja
789 Kw: ∟ Mhm, mhm
790 Mw: ∟ Ah ja, ja
791 Nm: Wobei vielleicht bei den
792 Lm: ∟ Aber grad da wärs wichtig. @(.)@
793 Mw: @Ja, ja, das ist wahr, das ist wahr, ja@
794 Nm: ∟ Hm?
795 Lm: ∟ Grad da wärs wichtig.
796 Nm: Na ja, da ist es vielleicht aber auch eine Kommunikationsfrage wie man das Fach
797 Kw: ∟ Woit i grod sogn
798 Nm: nennt, oder; oder natürlich dann auch wie man es unterrichtet, ob das dann wirklich ein,
799 aso ob es machbar is, dass die Schule, der Religionslehrer, die Religionslehrer das vermitteln
800 können, dass es eben eine ahm nicht ein Religionsin- Religionindoktrinierungsfach is, weil
801 das passiert am Sonntag, oder halt am Wochenende ahm, sondern, dass es eher eben in
802 Richtung Werte, Ethik und ah Religionen geht.
803 Lm: ∟ Genau
804 Kw: Da möchte ich ein Beispiel sagen ahm, wir unser Religionsunterricht aso unsere
805 Gottesdienste sind so, dass man als Lehrer teilnehmen kann, wenn die ganze Klasse mitgeht;
806 und ich habe das meiner Klasse mitgeteilt, dass ich da gerne teilnehmen möchte und in dieser
807 Klasse gibt's glaub ich überhaupt niemanden, der katholisch is; und ahm serbisch-orthodox
808 schon; und wirklich da sind islamische Schüler zu mir gekommen, meine Eltern erlauben das
809 nicht.
810 Lm: Ja (.) ja
811 Ow: ∟ Das glaub ich.
812 Kw: Und ah aber ich glaub man hot schon an Zugang, ich hob gsogt, na ich will dich zu
813 nichts zwingen ah, aber sag einmal deinen Eltern, du musst dort nichts machen, was du nicht
814 möchtest, du hörst einfach etwas und sie habens dann zum Schluss erlaubt, ja, aber es is
815 Lm: ∟ Ja
816 Kw: einmal eine Gesprächsbasis dagewesen, aber von vornherein is es sicherlich einmal so,
817 dass diese Schüler, ob die in einen solchen Unterricht gehen dürfen, ist dann die Frage?
818 Ow: ∟ Mhm
819 Kw: Obwoi wirs gut finden würden.
820 Lm: ∟ Wobei ich ich denk den ich würde das gerade das extrem wichtig
821 Mw: ∟ Wobei ich würd ihn dann verpflichtend nehmen, aso gerade
822 als verpflichtend.
823 Kw: ∟ Ja schon, das ist dann Bevormundung wieder.
824 Lm: finden und und extrem extrem spannend finden;
825 Kw: Ja, wir findens spannend. (3)
826 Lm: °Wärs wärs eine Bevormundung?°
827 Nm: ∟ Na ja, andererseits, ich mein, wennst es jetzt ganz streng auslegst gibt's im Islam
828 bestimmte Regelungen wie das Zinsverbot oder so; dann dürft man ihnen das im
829 Rechnungswesen auch nicht beibringen.
830 Kw: ∟ Mhm
831 Lm: Das wär ja die Frage;
832 Nm: Aso ich weiß es nicht; natürlich gibts streng religiöse Eltern, aber sie entscheiden sich ja
833 auch mit einem Leben in Österreich für ein offeneres Weltbild denke ich; und so gesehen
834 Kw: ∟ Mhm

Wurde im bisherigen Diskurs eine Schwierigkeit auf der Seite mancher Religionen und ihrer ReligionslehrerInnen verortet, die eventuell aufgrund ihrer subjektiven Einstellung und religiösen Prägung nicht alle Religionen unvoreingenommen darstellen, wird nun eine Schwierigkeit im familiären Bereich konstatiert, es sei „bei streng religiösen Eltern" (786) eine Abneigung gegenüber einem Unterricht in weiteren Religionen vorhanden. Sowohl die Schwierigkeiten auf Seiten der Lehrpersonen als auch der Eltern haben ihren Grund in der Auseinandersetzung mit anderen Religionen. *Nm* vermutet, dass eine Öffnung des Unterrichts zu anderen Religionen hin von streng religiösen Eltern nicht gewünscht wird. Seine Argumentation wird durch die anderen

Gruppenmitglieder validiert, auch wenn *Nm* zu einer einschränkenden Aussage ansetzt („Wobei", 791; im Sinne von „allerdings" zu verstehen), sie jedoch nicht weiterführt. Zugleich merkt *Lm* die enorme Bedeutung dieses Fachs gerade angesichts dieser geäußerten Schwierigkeit an („Aber grad da wärs wichtig. @(.)@", 792), was auch von *Mw* validiert wird. Zugleich zeigt sich der negative Gegenhorizont. Er wird in der Haltung von „streng religiösen Eltern" (786) gegenüber diesem Fach erkennbar, die in der Verschlossenheit anderen Religionen gegenüber besteht. Im Gegensatz dazu wird der positive Horizont ersichtlich, welcher mit einer zunehmenden inhaltlich-konzeptionellen Öffnung des Religionsunterrichts einhergeht. Auffallend ist, dass die zuvor genannte Schwierigkeit mit den Religionslehrerinnen und -lehrern von den beiden Elternteilen der Gruppe genannt wurde. *Nm* – er ist Lehrer an dieser Schule – benennt nun eine Schwierigkeit auf Seiten der Eltern. *Nm* verfolgt einen lösungsorientierten Ansatz, wie angesichts dieser potentiellen Schwierigkeit mit diesem Fach umgegangen werden könne. Dabei führt er zwei Wege an, einen in der Bezeichnung, den anderen in der didaktischen Ausgestaltung dieses Fachs im Unterricht selbst. In diesem Zusammenhang sieht er sowohl die Schule als auch die ReligionslehrerInnen vor der Herausforderung, die didaktische Konzeption des Faches offenzulegen. Damit dies ermöglicht wird, ist es für *Nm* notwendig, sich von einem konfessionalistischen, indoktrinierenden Konzept des Religionsunterrichts zu distanzieren, da dieses im Bereich des Privaten angesiedelt ist („das passiert am Sonntag, oder halt am Wochenende", 801). Hingegen sollte Religion an der Schule als Unterrichtsfach inhaltlich breiter angelegt sein, insofern „es eher eben in Richtung Werte, Ethik und ah Religionen geht." (801–802). *Nm* wendet sich damit gegen ein Gesinnungsfach mit konfessionalistischer Engführung, das für ihn keinen Platz an der Schule hat und in den privaten Bereich gehört („das passiert am Sonntag, oder halt am Wochenende", 801). Demgegenüber hat ein inhaltlich geöffneter Religionsunterricht, der sich von einer konfessionalistischen Engführung abwendet, an der Schule einen Platz. In dieser kontrastierenden Gegenüberstellung von „Religionsindoktrinierungsfach" (800) und „Werte, Ethik und ah Religionen" (802) werden der negative und positive (Gegen-)Horizont erkennbar. So ist eine Distanzierung gegenüber einer engen religiösen Einstellung erkennbar, die andere Religionen entweder unsachgemäß darstellt („dass nicht jeder Religionslehrer alle Religionen so objektiv vertritt.", 760) oder nicht zum Gegenstand des Unterrichts machen möchte („dass sie das nicht wollen, dass da jetzt noch andere Religionen unterrichtet werden", 787). Diese enge religiöse Einstellung sei durch die religiöse Sozialisation von Religionslehrerinnen und -lehrern mancher Religionen bedingt. Diesen Religionslehrerinnen und -lehrern sei es nicht möglich, unvoreingenommen alle Religionen darzustellen. Eine Darstellung anderer Religionen sei somit immer von der subjektiven Einstellung der ReligionslehrerInnen bestimmt. Das Fach Religionen mit einer Öffnung auf andere Religionen hin stehe unter solchen Voraussetzungen vor immensen Schwierigkeiten. Zudem drückt sich dieser negative Gegenhorizont auch „bei streng religiösen Eltern" (786) aus. Ihr Wunsch, nicht zusätzlich auch andere Religionen im Unterricht zu behandeln, fügt sich in diesen negativen Gegenhorizont ein. Auch sie lehnen eine Öffnung auf andere Religionen hin ab. In diesem Zusammenhang hebt sich ein Religionsunterricht für alle mit seiner didaktisch-konzeptionellen Orientierung „in Richtung Werte, Ethik und ah Religionen" (801–802) ab. Auch wenn die Gruppenmitglieder unterschiedliche Personen-

gruppen anführen (Lehrpersonen, Eltern), bei denen sie Schwierigkeiten vermuten, lässt sich Gemeinsames rekonstruieren, insofern jedes Mal eine konfessionalistische Enge als Grundschwierigkeit betrachtet wird, die den negativen Gegenhorizont bildet. Diese Grundschwierigkeit steht konträr zum im Diskurs bereits herausgearbeiteten positiven Horizont, der sich in einer Öffnung des Religionsunterrichts inkl. seiner unvoreingenommenen Ausrichtung auf alle Religionen ausdrückt.

Zudem weiß *Kw* von einer Schwierigkeit auf Seiten der Eltern zu erzählen. In einer Erzählung stellt sie die Schwierigkeit dar, als Lehrerin am Schulgottesdienst teilzunehmen, wenn in der Klasse niemand katholisch ist, da ihre Teilnahme als Lehrerin nur dann möglich ist, wenn die gesamte Klasse am Gottesdienst teilnimmt. Ihre eigene Religionsausübung wird durch die religiöse Vielfalt ihrer Klasse erschwert, womit religiöse Vielfalt für sie ein Störfaktor darstellt, wobei Katholisch-Sein in ihren Augen Normalität ist, bildet es doch den Vergleichspunkt, um die konfessionelle Zugehörigkeit ihrer SchülerInnen zu beschreiben („überhaupt niemanden, der katholisch is; und ahm serbisch-orthodox schon", 807–808). Als muslimischen Schülerinnen und Schülern die Teilnahme am Gottesdienst von ihren Eltern untersagt wurde, war *Kw* über dieses Verbot sehr erstaunt, sie weist auf den Wahrheitsgehalt dieses Ereignisses hin („und wirklich", 808), was von *Lm* und *Ow* gut nachvollzogen werden kann. In diesen zustimmenden Äußerungen drückt sich Gemeinsames aus. Die von *Kw* erlebte Reaktion muslimischer Eltern ist auch für *Lm* und *Ow* (810–811) Teil ihres Erfahrungshorizontes, womit eine Distanz zu Muslimas und Muslimen aufgebaut wird. War die Teilnahme muslimischer SchülerInnen aufgrund eines Verbots ihrer Eltern zunächst nicht möglich, womit auch *Kws* Teilnahme betroffen war, konnte durch eine Intervention *Kws* das Verbot aufgehoben werden, indem den Eltern eine bloß passive Teilnahme zugesichert wurde („du musst dort nichts machen, was du nicht möchtest, du hörst einfach etwas", 813–814). Es zeigt sich eine Diskrepanz zwischen der Haltung der Gruppe einerseits, die Offenheit in religiöser Hinsicht als hohes Gut hochhält, und muslimischen Eltern andererseits, die ihren Kindern eine Teilnahme am Gottesdienst einer anderen Religion untersagen. Dies wird auch durch die Bezeichnung der SchülerInnen verdeutlicht, indem sie mit dem Demonstrativpronomen „diese" (817) subsumiert werden. Für *Kw* zeichnen sich muslimische SchülerInnen und ihre Eltern durch Zurückhaltung in religiöser Offenheit aus, sodass ihre Teilnahme an einem Religionsunterricht für alle fraglich ist, auch wenn die Gruppe dies als wichtig erachtet („Obwoi wirs gut finden würden.", 819). Jene religiöse Offenheit, die von der Gruppe gewünscht wird, ist für *Kw* keine selbstverständliche Haltung, die überall anzutreffen ist. Demnach sieht die Gruppe bei manchen Personengruppen und Religionen eine Zurückhaltung gegenüber anderen Religionen. Diese Zurückhaltung ist jedoch nicht zementiert. Indem offen über die Intentionen und didaktischen Konzeptionen sowohl eines Religionsunterrichts für alle als auch über die Teilnahme am Schulgottesdienst gesprochen wird, sehen *Nm* und *Kw* die Möglichkeit, Schwierigkeiten zu überwinden. Angesichts dieser Erzählung kommt erneut die äußerst hohe Bedeutung zum Ausdruck, die einem Religionsunterricht für alle beigemessen wird. Die Auseinandersetzung mit Religionen wird von *Lm* als „extrem wichtig" (820) und als „extrem extrem spannend" (824) eingestuft. Dass *Mw* dieses Fach als einen fixen Bestandteil, „als verpflichtend" (822) sehen möchte, stößt bei *Kw* zwar auf Akzeptanz („Ja, schon", 823), wird zugleich jedoch als „Bevormundung" (823) gesehen, womit

die Spannung von Religion als Unterrichtsfach zur Geltung kommt. Einerseits werden Religionen als wesentlicher Bereich schulischer Bildung gesehen, andererseits haftet Religionen eine Aura des Privaten an. Religiöse Bildung wird einerseits als relevant und als Aufgabe der öffentlichen Schule betrachtet, andererseits sind Religionen Teil des Privatlebens, sodass religiöse Bildung im öffentlichen Bildungsbereich als „Bevormundung" (823) erlebt wird, auch wenn diese durch *Lm* in Frage gestellt wird.

Streng religiöse Eltern

Erneut kommt *Nm* auf streng religiöse Eltern – aus dem Kontext heraus kann begründet angenommen werden, dass er muslimische Eltern meint – zu sprechen und verbindet den Islam mit religiöser Strenge (Streng religiöse Eltern, 835–862):

835 Nm: kann man sehr wohl argumentieren, dass es wichtig is, dass ma halt in Österreich lebend
836 bestimmte Kulturen kennenlernt und da zählt halt auch die Religion dazu; aber,
837 Kw: ⌊ Ich finds nur a no wichtig
838 Lm: ⌊ Vor allem die Frage ist auch, was die was die Kinder quasi in der Zukunft tun,
839 wenn die so eine extrem strenge; von zu Hause eine Religionsansicht mitbekommen. wie sie
840 sich dann in der Arbeitswelt tun.
841 Kw: ⌊ Mhm
842 Nm: Ich vermut einmal, aso ich weiß es nicht, so streng wirds nicht sein, weil ich hab noch
843 niemanden beten gesehen in der Schule, zum Beispiel, ja, da gibts ja auch glaub gerade bei
844 Kw: ⌊ Stimmt
845 Mw: ⌊ Aso, die müssten eigentlich gö,
846 oder?
847 Nm: den Moslems sehr strenge Regeln meines Wissens nach.
848 Lm: ⌊ Ja
849 Kw: Wos i a eben sehr witzig gfunden hob, dass ich meine Schüler bitten muss, ob ich am
850 Religions am am Gottesdienst teilnehmen darf. das find i a lustig, na. ober, jo. @(.)@
851 Nm: ⌊ @(.)@
852 Lm: Was denn alles?
853 Kw: Hm? (.) dass <u>ich</u> sozusogn, ja, des die Erlaubnis der Schüler einholen darf, <u>muss</u>, damit
854 ich am Gottesdienst teilnehmen
855 Lm: Den Schulgottesdienst oder?
856 Kw: Ja, wenn i Unterricht hob, waun i a Freistund hob, brauch i jetzt ned frogn, na, ober
857 Lm: ⌊ Aso
858 Kw: na is jo scho kloar, i kaun jo ned die Klasse allein lassen, des ( ) ja und ich muss sie
859 Ow: ⌊ Dass sie alle mitgehen, weil sie alle mitgehen müssen.
860 Lm: ⌊Ja, ja, ja, ja, weil sie weil sie alle mitgehen müssen, ja
861 Kw: um Erlaubnis fragen, na.
862 Lm: Ja (2)

Für *Nm* ist religiöse Strenge kein Hindernis für einen Religionsunterricht für alle. Dabei führt er eine mehrfache Argumentation an. Ein konsequent gelebter Islam hat mit Strenge zu tun, sodass eine strenge Interpretation islamischer Vorschriften auch weitere Folgen auf schulische Bildung hätte, da mit dieser bestimmte Unterrichtsinhalte gekappt wären. *Nm* konkretisiert dies am Zinsverbot. So hätte eine strenge Auslegung dieses Verbots die Konsequenz, entsprechende Inhalte im Fach Rechnungswesen muslimischen Schülerinnen und Schülern nicht länger zu lehren. Ein solcher Einschnitt des Unterrichts kommt für ihn jedoch nicht in Frage, da er Österreich mit einem offeneren Weltbild in Verbindung bringt (833), für welches sich muslimische Eltern allein mit ihrem Leben in Österreich entscheiden würden. In einem Umkehrschluss von *Nms*

Argumentation kann Aufschluss über seine Vorstellung von streng religiösen Eltern gegeben werden. Diese unterscheiden sich mit ihrer Herkunft und dem dort dominierenden Weltbild von Österreich, insofern Österreich durch ein „offeneres Weltbild" (833) gekennzeichnet ist. Durch die Verwendung eines Komparativs baut *Nm* einen Kontrast zu anderen Ländern auf, in denen er kein vergleichbares offenes Weltbild vermutet. *Nm* führt ein kulturelles, integrationspolitisches Argument an, um die Grenzen religiöser Strenge zu verdeutlichen. Ein Leben in Österreich hat mit einem entsprechenden Wissen einherzugehen. Wer in Österreich leben möchte, hat sich ein Wissen über die österreichische Kultur anzueignen, zu der *Nm* auch Religion zählt, womit er Religion als einen Teil österreichischer Kultur erachtet und sie so als einen Teil der öffentlichen Bildung darstellt. Zugleich möchte *Kw* etwas ergänzen, bemüht sich um das Rederecht, kommt jedoch nicht zum Zug. Hingegen ergreift *Lm* das Wort und sieht ebenso eine Diskrepanz zwischen der streng religiösen Einstellung von Muslimas und Muslimen und einem Leben in Österreich. Eine solche Diskrepanz führe zu Schwierigkeiten. So verortet er für Kinder, die eine streng religiöse Erziehung erfahren haben, Schwierigkeiten in ihrem späteren Berufsleben. Indem Kinder von ihren Eltern streng religiös erzogen werden, hat dies Auswirkungen auf die Art und Weise, wie sie „dann in der Arbeitswelt" (840) zurechtkommen. Die Kompatibilität einer solchen religiösen Prägung mit dem Berufsleben scheint fraglich. Dieses Infragestellen wird von *Nm* aufgegriffen, er dämpft *Lms* befürchtete religiöse Strenge und sieht sie bei Muslimas und Muslimen als nicht sonderlich ausgeprägt („so streng wirds nicht sein", 842). Als Indikator für gelebte religiöse Strenge würde *Nm* das öffentliche Beten an der Schule dienen, das er selbst bei niemandem beobachtet hat. Auch von den anderen Gruppenmitgliedern wird das öffentliche Beten in streng religiöse Vorschriften eingereiht.

Nochmals kommt *Kw* auf das Thema Gottesdienste zu sprechen. Die persönliche Gesinnung wurde für *Kw* an der Schule zum Problem. Ihr Wunsch, ihre eigene Religion im Schulgottesdienst auszuüben, ist von der Entscheidung anderer Personen, von ihren Schülerinnen und Schülern abhängig. Die sonst übliche schulische Hierarchie wird außer Kraft gesetzt. Plötzlich haben die SchülerInnen das Sagen und bestimmen über die Religionsausübung *Kws* an der Schule, was bei ihr Verwunderung auslöste („Wos i eben sehr witzig gfunden hob", 849).

Mehrmals wird in dieser Passage der Islam mit religiöser Strenge in Verbindung gebracht und dadurch als Störfaktor betrachtet. Die Gruppe vermutet bei Muslimas und Muslimen eine Schwierigkeit in Bezug auf einen Religionsunterricht für alle, da diese nicht pluralitätsfähig seien, andere Religionen nicht zulassen würden. Diese Vermutung beinhaltet, dass muslimischen Schülerinnen und Schülern eine Teilnahme an einem solchen Unterricht sowie an einem Gottesdienst einer anderen Religion untersagt wird und bestimmte Inhalte im Unterricht eine Veränderung erfahren bzw. gekappt werden müssten. Zugleich wird gelebte religiöse Strenge in Österreich im Allgemeinen und in der Schule im Speziellen ausgeschlossen, da zum einen ein „Leben in Österreich für ein offeneres Weltbild" (833) steht, zum anderen öffentliches Beten von Muslimas und Muslimen als Ausdruck religiöser Strenge an der Schule nicht vorhanden ist. Auch wenn die Gruppe religiöse Strenge im Islam als ein Problem erachtet (Teilnahme am Gottesdienst einer anderen Religion, Religionsunterricht für alle), so wird diese in Österreich und an der Schule als nicht existent erachtet.

Im Diskurs wurden somit bereits potentielle Problemfelder angesprochen, auf denen ein Religionsunterricht für alle Schwierigkeiten erfahren würde; es besinnt sich nun *Nm* erneut auf die Ausgangsfrage und möchte weitere „Hindernisse" (863) anführen (Weitere Widerstände, 863–894):

863 Nm: Aber um noch mal auf die Frage zurückzukommen, wo gibt's Hindernisse,
864 wahrscheinlich gibt's sehr wohl Schüler, die sich denken, na eigentlich will ich das nicht
865 verpflichtend haben. und das ist ja doch eine Stunde mehr, oder 2 Stunden mehr, vielleicht
866 gibt's von Schülerseite auch (.) Argumente, dies, oder Schüler, die sagen, das will ich
867 eigentlich nicht.
868 Ow: Das gibt's sicher. die sagen, das interessiert mich eigentlich nicht. das will ich eigentlich
869 nicht.
870 Lm: ∟ Ja, aber mit
871 dieser Argumentationsweise könnte man so viele Fächer rausschießen, da
872 Kw: @(jo)@ @(3)@
873 Mw: ∟ @(2)@ @Mathematik@
874 Lm: ∟ Das kann man @nicht durchgehen lassen, aso da@ @(2)@
875 Mw: ∟ @Physi::k@
876 @(4)@
877 Ow: ∟ Aber, da es jetzt schon einmal war, dass man sich frei entscheiden durfte, ist etwas
878 Kw: ∟ Ja
879 Ow: irrsinnig schwierig, es wieder rückgängig zu machen. das ist das Problem. ich glaube,
880 dass dieser Schritt der Freiwilligkeit nie hätte passieren dürfen
881 Lm: ∟ Ja
882 Mw: ∟ Wobei Religion ist halt freiwillig, ja,
883 Kw: Aber es ist in allen Kulturkreisen und und der Mensch hat ein Bedürfnis danach und
884 Ow: ∟ Deswegen hättes man anders betiteln
885 Lm: ∟Weil
886 Mw: ∟ Ja, ja
887 Kw: drückts eben verschieden aus. und i glaub, jeder wird amoi in a Situation im Leben
888 Mw: ∟ Ja
889 Kw: kommen, wos ihm nicht gut geht und wo des daun sehr schön is, wo man sich wieder ein
890 bisschen festhalten kann,n bis man wieder von selber laufen kann und das bietet Religion
891 meiner Meinung nach; und wenn ma glei von vornherein des will i goar ned kennenlernen,
892 weil i ma do zwa Stunden spoar, nimmt ma si selber sehr viel, was man vielleicht im Leben
893 mal brauchen kann.
894 Ow: ∟ Ja

Sowohl für *Nm* als auch für *Ow* gibt es SchülerInnen, die ein solches Fach ablehnen würden, da sie einen verpflichtenden Religionsunterricht nicht wollen. *Lm* lässt diese bei Schülerinnen und Schülern vermutete Argumentationsweise nicht gelten, insofern er darauf aufmerksam macht, dass „man so viele Fächer rausschießen" (871) könnte, was auch von anderen Gruppenmitgliedern validiert wird (872–876), indem sie einerseits mehrere Sekunden lachen und andererseits auch andere Unterrichtsfächer als Beispiele anführen. Dabei führt *Mw* jene Fächer an, die *Kw* unterrichtet.

Ow problematisiert die gegenwärtige Praxis, dass der Religionsunterricht mit Freiwilligkeit zusammenhängt und eine Umkehrung dieser Praxis nur unter äußerst erschwerten Bedingungen möglich wäre. In *Ows* Problemdarstellung drückt sich die hohe Bedeutung, die religiöser Bildung beigemessen wird, aus, da „dieser Schritt der Freiwilligkeit nie hätte passieren dürfen" (880). Gleichzeitig wird von *Mw* der untrennbare Zusammenhang von Religion und Freiwilligkeit eingeräumt, was *Kw* bereits im Diskurs eingebracht hat („Bevormundung", 823). Es zeigt sich hier erneut

die Spannung, die diesem Fach anhaftet. Auf der einen Seite wird die Bedeutung von Religion hervorgehoben und diese als verpflichtender Bestandteil schulischer Bildung betrachtet, auf der anderen Seite wird Religion mit Freiwilligkeit und Beliebigkeit in Verbindung gebracht. Sich mit Religion zu befassen, hat im schulischen Kontext mit der persönlichen Gesinnung und Freiwilligkeit zu tun.

Auch *Kw* führt eine Argumentation an, in der sich die Bedeutung religiöser Bildung ausdrückt. Sie bedient sich eines anthropologischen Arguments, wodurch eine universale Gültigkeit ihres Arguments zum Ausdruck gebracht wird. In zweifacher Weise begründet sie die Bedeutung von Religion. Zum einen konstatiert sie Religion „in allen Kulturkreisen" (883), zum anderen spricht sie dem Menschen ein „Bedürfnis" (883) nach Religion zu. Für *Kw* ist dieses „Bedürfnis" (883) Teil des Menschseins. Der konkrete Ausdruck dieses Bedürfnisses ist jedoch different. Diese anthropologische Dimension zeigt sich in schwierigen Lebenssituationen des Menschen („wos ihm nicht gut geht", 889). In solchen Erfahrungen hat Religion die hilfreiche Funktion, Halt und Stütze zu sein, bis diese Situation soweit überwunden ist, dass der Mensch eigenständig mit ihr umgehen kann. Aus der Bedeutung von Religion für den Menschen leitet *Kw* eine ebensolche von Religion als Unterrichtsfach an der Schule ab. Für sie hat Religion etwas zu bieten und verspricht einen persönlichen Nutzen, besonders in Kontingenzerfahrungen. Ihre anthropologische Argumentation für die Bedeutung von Religion koppelt *Kw* an den Religionsunterricht zurück. So ist eine Ablehnung des Religionsunterrichts aufgrund der Zeitersparnis von Unterrichtsstunden eine nicht vorausschauende Selbstbeschneidung („nimmt ma sie selber sehr viel, was man vielleicht im Leben mal brauchen kann", 892–893). Bei *Kw* drückt sich die hohe Bedeutung des Religionsunterrichts darin aus, dass er eine lebensrelevante Funktion zum Inhalt hat.

Nm stellt dem Interviewer die Frage, ob Veränderungen des Religionsunterrichts angedacht werden, die die Organisation und die Bezeichnung des Unterrichts betreffen. In beiden Richtungen – sowohl in der Organisation als auch in der Bezeichnung des Unterrichts – werden exemplarische Vorschläge genannt, die den Wunsch nach Öffnung und Verbreiterung des Religionsunterrichts zum Ausdruck bringen (Weitere Widerstände, 895–917):

895 Nm: Gibt's Überlegungen, dass ma des anders organisiert, dass das anders, weiß ich nicht,
896 dass mehr Philosophie zum Beispü oder Philosophie und Kultur genannt wird?
897 Ow: Dass man es einfach umbenennt.
898 Y1: ∟ Ja, aso gibts in der Lit-, religionspädagogischen
899 Diskussion gibt es das sehr wohl. °ja°,
900 Lm: Ich glaub, dass ganz großer Widerstand auch quasi von von Religionen an sich kommen
901 wird, dass sie sagen wollen, sie wollen das nicht, sonst werben sie sich gegenseitig die Leute
902 ab, was passieren kann.
903 Kw: ∟ Ja
904 Nm: Na ja, aber andererseits (.) aber wenn sich schon mehr als die Hälfte abmeldet
905 Kw: ∟Würden sie mehr gewinnen
906 Mw: ∟ Aber ich glaub, die Tendenz geht zurück, aso
907 des bleibt auch nicht so meines Erachtens. ( )
908 Lm: ∟ Na ja, aber ich glaub ich glaub, dass viele von den
909 Leuten, die sich von vom Religionsunterricht abmelden, trotzdem noch in der Kirche sind. ich
910 glaub, dass sich die meisten Schüler, sich nur abmelden, weil sie sich denken,
911 Mw: ∟ Das glaub ich auch. (.)
912 Lm: sie können sich abmelden, sie gewinnen 2 Stunden. ich glaub, dass wirklich nur ein
913 Ow: ∟ Das glaub ich auch. 100%
914 Mw: ∟ Das glaub ich auch

915 Lm: ganz ganz geringer Teil, von den Leuten sagen, sie können mit der Einstellung der
916 Kirche nicht, also melden sie sich von der Kirche ab und auch vom Religionsunterricht.
917 Mw: Das glaub ich auch.

Auch *Ow* äußert den Wunsch nach einer anderen Bezeichnung des Religionsunterrichts. Es zeigt sich erneut, dass dem gegenwärtigen Religionsunterricht distanziert gegenübergestanden wird. Religion als Teil schulischer Bildung wird bejaht. Zugleich ist eine Distanzierung vom gegenwärtigen Religionsunterricht erkennbar, die sich gegen ein konfessionalistisches Konzept richtet. Der Interviewer bestätigt, dass eine kontroverse Auseinandersetzung zu diesem Themenbereich stattfindet („religionspädagogischen Diskussion", 898–899). *Lm* nennt einen weiteren möglichen Widerstand. Er vermutet eine enorme Front bei „Religionen" (900). Diese würde eine Veränderung des Religionsunterrichts hinsichtlich einer Öffnung aufgrund der befürchteten gegenseitigen Mitgliederabwerbung ablehnen, auch wenn *Nm* und *Kw* Gegenargumente anführen und die Chancen für die Religionsgemeinschaften höher sehen als die Risiken (904–905). In *Lms* Argumentation drückt sich das Verständnis der Gruppe vom Religionsunterricht als Bekenntnis-/Gesinnungsfach aus, das im weiteren Diskursverlauf weiter elaboriert und von anderen Gruppenmitgliedern validiert wird.

Während *Mw* eine Vermutung äußert, diese jedoch nicht klar benennt (906–907), stellt *Lm* abermals die Diskrepanz zwischen der Teilnahme am Religionsunterricht und der Mitgliedschaft in der Kirche bei einem großen Teil der SchülerInnen fest, die auch von anderen Gruppenmitgliedern validiert wird (911 sowie 913–914). Viele, die sich vom Religionsunterricht abmelden, sind dennoch weiterhin Mitglieder in der Kirche, da das entscheidende Argument für die Abmeldung der Zeitgewinn und nicht die Ablehnung kirchlicher Lehre ist. Für äußerst wenige SchülerInnen treffe es zu, dass sie nicht mit der kirchlichen Lehre übereinstimmen, deshalb auch nicht weiterhin Mitglieder der Kirche sein möchten und sich auch vom Religionsunterricht abmelden. Es zeigt sich erneut, dass das vermutete ausschlaggebende Abmeldemotiv vom Religionsunterricht der Zeitgewinn und nicht die Inkongruenz zwischen „der Einstellung der Kirche" (915–916) und jener der SchülerInnen ist. So ist für die Gruppe nicht die inhaltliche Inkongruenz zwischen Schülerinnen und Schülern und Kirche der ausschlaggebende Grund für die Abmeldungen vom Religionsunterricht, sondern die organisatorische Ebene des Religionsunterrichts, die eine Abmeldung von ihm ermöglicht. Hier kommt *Lms* Verständnis vom Religionsunterricht zum Ausdruck. Den Religionsunterricht bringt er mit Kirche und der Zustimmung bzw. Ablehnung ihrer Lehren in Verbindung, auch wenn diese Verbindung nicht das Abmeldemotiv darstellt. Indem er diese Verbindung herstellt und eine Abmeldung vom Religionsunterricht, die ihren Grund in der Ablehnung kirchlicher Lehre hat, als legitim erachtet, ist der Religionsunterricht als Bekenntnis-/Gesinnungsfach erkennbar.

Abmeldungen bei muslimischen SchülerInnen

Ow greift das Thema der Abmeldung vom Religionsunterricht auf und bringt es mit muslimischen Schülerinnen und Schülern in Verbindung, wodurch Muslimas und Mus-

lime erneut zum Thema des Diskurses werden (Abmeldungen bei muslimischen SchülerInnen, 918–981):

918 Ow: Und ich glaube auch, dass sich <u>wenige</u> vom islamischen Religionsunterricht abgemeldet
919 haben. wenige, <u>wenige, bei mir an der Schule</u> hat sich kein einziges Kind vom
920 Mw: ∟ Viel weniger zum (.) als als
921 Lm: ∟ Das das wäre jetzt interessant
922 herauszufinden.
923 Ow: Religionsunterricht vom islamischen. an meiner Schule sind alle vom katholischen
924 Religionsunterricht abgemeldet; aber vom islamischen da herrscht von zu Hause so der
925 Druck, die würden das <u>niemals</u> unterschreiben. ich weiß nicht, wies da ist, ja, aber, ja (.) aber
926 Kw: ∟ Aber sie
927 werden sies dann selber schon unterschreiben ( )
928 Nm: ∟ Sie wissen das, oder?
929 Y1: Aso, ja.
930 Nm: Dürfen Sies verraten?
931 Y1: Ja, darf ich schon verraten, @ja@. aso beim islamischen Religionsunterricht nehmen
932 Pw: ∟ Ja sicher
933 Y1: circa 50% am Religionsunterricht teil, beim katholischen um die 60%.
934 Mw: Das hätt ich mir aber nie gedacht.
935 Ow: ∟ Ach doch mehr
936 Kw: Na da schau ma.
937 Mw: Ja, da schau ma wirklich, ja, des hätt i mir ned
938 Nm: ∟ Oh (.) ja, ich hätt
939 Kw: Aso Evangelische werden si glaub ich sehr viele abmelden, eben weil, es ist genug
940 Lm: ∟ Sie hättens gewusst. @(.)@
941 Kw: Zeit das ist wirklich blöd, ja, weil do is ane was Gott für wie viele Schulen zuständig
942 Lm: ∟ Weil ich, ich wollt sagen, ich hätts
943 nicht für ( ) aber ich
944 Mw: ∟ Na es is es is wirklich, aso des is wirklich blöd, ja und äh i
945 möchte a meiner Tochter a nichts vorschreiben, wenn i und wir habens schon a mol mit
946 katholisch und da dürf ma nicht rein, aber nicht nicht an der Schule, aber es geht rechtlich halt
947 nicht, des is hoit so.
948 Kw: Aso i glaub, der Prof. XXX ((Nachname des römisch-katholischen Religionslehrers)) hätt
949 nichts dagegen
950 Lm: ∟ Aber da merk ma schon auch wir schon irgendwie eine voreingenommene Meinung
951 zum zur islamischen Religion hatten und da wärs eigentlich Sinn und Zweck aso, da tät ichs
952 Mw: ∟ Ja, ja, die sind viel mehr verbunden
953 Kw: ∟ Ja
954 Lm: mir sogar wünschen, wenn man Fach denk ich göh Religionen das hat, so dann einmal
955 draufkommt; okay, ((auf den Tisch klopfen)) im islamischen Religion gibt's genauso viele
956 Mw: ∟ Ich hätt mir nie gedacht, dass 50% abgemeldet sind.
957 Lm: wie die katholischen, die sich abmelden.
958 Nm: Na ja, aber ich glaub es ist eine ähnliche Argumentation, ja. du kannst dich abmelden
959 und hast 2 Stunden mehr frei.
960 Lm: ∟ Ja, natürlich, ja
961 Ow: ∟ Aber, weil sie das selber, weil sie das selber machen dürfen hier. da sind sie ja 16
962 und brauchen auch keine Rechenschaft zu Hause geben; ja,
963 Kw: ∟ Ja, ja
964 Mw: ∟ Ja und Druck von Re- ah von den Eltern, oder auch
965 das Druck wie sie aufwachsen, wie sie religiös aufwachsen mehr.
966 Nm: ∟ Na ehrlich gesagt, glaub ich, das ist ein
967 Klischee, i:ch
968 Mw: ∟ Aso, ja anscheinend, schau, <u>mir tät diese</u> @Religionen anscheinend nicht schlecht,
969 der Unterricht göh@? weils eben die, ich glaub da an ein Klischee und weiß es nicht, ja.
970 Nm: ∟ Weil i
971 Lm: ∟ Ja (.) ich glaub, das tät jedem nicht schlecht.
972 Nm: ∟ Aso
973 vielleicht ist das jetzt ein anderes Klischee, aber ich vermute, dass halt die wirklich streng
974 Mw: ∟ Ja
975 Nm: ahm islamisch Gläubigen es den Mädchen zum Beispül eher nicht erlauben würden eine
976 höhere Ausbildung zu ma-, oder generell eine längere Ausbildung, dass die wirklich Strengen

977 Mw: ⌊ Aso, dass die überhaupt nicht h:erkommen
978 Nm: vor allem Mädchen glaub ich gar nicht (.) so eine Ausbildung machen können.
979 Mw: ⌊ Hätt kommen dürfen
980 Nm: Aber auch da weiß ichs nicht, das müssen dann Ihre Kollegen beantworten.
981 Kw: @(.)@

Ow vermutet eine enorme Differenz bei den Abmeldungen zwischen dem islamischen und katholischen Religionsunterricht, insofern die Abmeldungen beim islamischen Religionsunterricht gering sind. Dazu stellt sie die Abmeldungen vom islamischen und katholischen Religionsunterricht gegenüber. In ihrer Argumentation arbeitet sie mit Gegensätzen, womit der Orientierungsrahmen verdeutlicht wird. Um ihre Vermutung der geringen Abmeldezahlen beim islamischen Religionsunterricht zu belegen, führt sie ihre eigene Schule an.[4] An ihrer Schule sind die Abmeldungen nicht nur gering, sondern gar nicht vorhanden („kein einziges Kind", 919). Demgegenüber gibt sie einen weiteren Einblick in die Situation an ihrer Schule und zeigt nun das komplette Gegenteil anhand der Abmeldungen vom katholischen Religionsunterricht auf, bei dem eine absolute Abmeldung vorhanden ist („an meiner Schule sind alle vom katholischen Religionsunterricht abgemeldet", 923–924). Der Grund für die komplette Teilnahme am islamischen Religionsunterricht liegt für *Ow* im elterlichen Bereich. Eine Abmeldung vom islamischen Religionsunterricht kommt für muslimische Eltern nicht in Frage, was mit der Situation in muslimischen Familien begründet wird, insofern in muslimischen Familien Heteronomie herrscht („da herrscht von zu Hause so der Druck, die würden das <u>niemals</u> unterschreiben", 924–925). Zugleich grenzt *Ow* den Geltungscharakter ihrer Aussage ein, indem sie nur die Situation an ihrer Schule kennt. *Kw* sieht die Autonomie nicht vollkommen eingeschränkt, da zu einem späteren Zeitpunkt („dann", 927) die Abmeldung vom Religionsunterricht selbst vorgenommen wird. Es zeigt sich hier, dass die elterliche Heteronomie im Bereich der Abmeldung vom islamischen Religionsunterricht bis zu einem bestimmten Zeitpunkt vorhanden ist, dann jedoch von der autonomen Handlung der SchülerInnen abgelöst wird. *Ow* bringt die geringe Abmeldung vom islamischen Religionsunterricht, so wie sie diese an ihrer Schule kennt, mit der ausgeübten Strenge in muslimischen Familien in Verbindung. Erziehung in muslimischen Familien wird mit Strenge in Verbindung gebracht, die sich in Heteronomie ausdrückt.

Sodann wendet sich *Nm* an den Interviewer, um die Abmeldungen an dieser Schule zu erfahren. In Rücksprache mit der Schulleiterin *Pw*, die sich zum einzigen Mal in diesen Diskurs einbringt, nennt der Interviewer nicht die Abmeldezahlen, wie von *Nm* angefragt, sondern den relativen Anteil der SchülerInnen, die am islamischen und am katholischen Religionsunterricht teilnehmen. Daraufhin macht sich Verwunderung breit (934–937). *Kw* bringt die gemeinsame Grundstimmung der Verwunderung mit „Na da schau ma", (936) zum Ausdruck. Sich von dieser Verwunderung unterscheidend, bringt sich *Nm* wieder ein und deutet eine Kongruenz zwischen den Zahlen und seiner Vermutung an („Oh (.) ja, ich hätt", 938). Abermals wird die Situation des evangelischen Religionsunterrichts an der Schule in den Diskurs eingebracht. *Kw* vermutet bei evangelischen Schülerinnen und Schülern eine besonders hohe Abmeldung, für die sie auch eine zweifache Begründung anführt. Zum einen nennt sie die Zeit als Argument („eben weil, es ist genug Zeit", 939, 941) und deklariert diese Situation als „wirklich

4 *Ow* ist in diesem Gremium Mutter. Sie selbst unterrichtet an einer anderen Schule.

blöd“ (941), zum anderen führt sie die Religionslehrerin an, die als Einzelne den Religionsunterricht an einer Vielzahl von Schulen zu verantworten hat. In *Kws* Begründung drückt sich die Schwierigkeit der Organisation dieses Unterrichts aus, die einerseits eine zeitliche („weil, es ist genug Zeit das ist wirklich blöd, ja“, 939, 941), andererseits eine personelle Dimension aufweist („weil do is ane was Gott für wie viele Schulen zuständig“, 941). *Mw* bestätigt diese Schwierigkeit in der zeitlichen Dimension und bezeichnet sie ebenfalls als „wirklich blöd“ (944), wodurch Gemeinsames mit *Kw* zu erkennen ist. In diesem Zusammenhang führt sie erneut ihre Tochter an. Abermals weist sie darauf hin, dass sie ihre Tochter zur Teilnahme am Religionsunterricht nicht verpflichten möchte, womit der freiwillige Charakter der Teilnahme am Religionsunterricht zur Geltung kommt. Trotzdem wird dem Religionsunterricht eine hohe Bedeutung beigemessen. Diese drückt sich in *Mws* Versuch aus, die mit dem evangelischen Religionsunterricht verbundene organisatorische Schwierigkeit zu umgehen und den katholischen Religionsunterricht als Alternative zu wählen, auch wenn ihr die Option verwehrt wurde („da dürf ma nicht rein“, 946). Bei *Mw* zeigt sich, welche Bedeutung religiöse Bildung für die Gruppe hat, diese wird jedoch nicht um jeden Preis in Kauf genommen. Sofern organisatorische Schwierigkeiten bestehen, wird der Religionsunterricht abgelehnt. Dabei ist Zwang kein Weg zur Teilnahme am zeitlich ungünstigen evangelischen Religionsunterricht. *Mw* vermutet die Möglichkeit für ihre Tochter, am katholischen Religionsunterricht teilzunehmen (948–949) von Seiten der Schule aus als gegeben. Die nicht erlaubte Wunschoption *Mws* wird nicht mit der Schule in Verbindung gebracht, vielmehr werden die Hindernisse bei den Religionsgemeinschaften angesiedelt.

Lm nimmt die gegenwärtige Situation, in der über die Teilnahmezahlen am islamischen und katholischen Religionsunterricht informiert wurde, zum Anlass, die Bedeutung und Funktion eines Religionsunterrichts für alle herauszustreichen. Diese Situation mache etwas bewusst, was vorhin nicht einsichtig war („Aber da merk ma schon“, 950). Für ihn – und von *Mw* validiert (952) – war die Gruppe von Vorurteilen („voreingenommene Meinung“, 950) in Bezug auf den islamischen Religionsunterricht befangen. Im Aufdecken eines Vorurteils – *Lm* führt dazu das Beispiel der nahezu gleichen Abmeldezahlen beim islamischen und katholischen Religionsunterricht an –, im Erlernen von Unerwartetem („so dann einmal draufkommt“, 954–955) bestünde für *Lm* die Bedeutung und Funktion eines Religionsunterrichts für alle. Zugleich drückt sich hier auch ein bestimmtes Bild über den Islam aus, das im folgenden Diskurs noch weiter elaboriert wird.

Während *Nm* und *Lm* ein bei den muslimischen und katholischen Schülerinnen und Schülern gleiches Abmeldemotiv vermuten, hält *Ow* an ihrem Bild von der elterlichen Erziehung in islamischen Familien fest. Sie passt ihre Argumentation den genannten Zahlen des Interviewers an. Für *Ow* – dann auch von *Kw* und *Mw* validiert – begründet sich die Situation der Abmeldungen an dieser Schule darin, dass muslimische SchülerInnen die Abmeldungen selbst vornehmen können, da sie ein entsprechendes Alter erreicht haben. Dabei fällt die Notwendigkeit weg, ihre Entscheidung den Eltern gegenüber zu rechtfertigen. *Mw* expliziert zudem den gemeinsamen Erfahrungshorizont der Gruppe. Sie sieht in der religiösen Erziehung durch die Eltern einen ausgeübten „Druck“ (964), womit sich das Verständnis der Gruppe über religiöse Erziehung muslimischer Eltern rekonstruieren lässt. Diese ist durch Heteronomie geprägt. Auf die Kinder wird

in religiöser Hinsicht „Druck“ (964) ausgeübt. Erst ab einem bestimmten Alter, wenn die Kinder diesem „Druck“ (964) nicht mehr ausgesetzt sind, ergreifen muslimische SchülerInnen die Möglichkeit, sich vom Religionsunterricht abzumelden. Diese praktizierte Autonomie wird dadurch möglich, dass „auch keine Rechenschaft zu Hause“ (962) abgelegt werden muss. Ab einem bestimmten Alter wird in religiöser Hinsicht eine Verschiebung von elterlicher Heteronomie hin zur Autonomie wahrgenommen. Demgegenüber bezeichnet *Nm* diese Argumentationsweise als „Klischee“ (967). *Mw* bezeichnet ihre Vorstellungen ebenso als „Klischee“ (967) und weiß sich darin verhaftet, auch wenn sie *Ows* Argumentation zustimmt. Zugleich führt *Mw* die Bedeutung eines Religionsunterrichts für alle an, da dieser Klischees aufzubrechen vermag. Ein solcher Religionsunterricht hätte auch bei ihr positive Auswirkungen. Ausgehend von der Bedeutung, die *Mw* diesem Fach für sich selber zuschreiben würde, verallgemeinert *Lm* den Kreis jener, für die dieses Fach Bedeutung hätte und schreibt ihm somit eine generelle Bedeutung zu („das tät jedem nicht schlecht“, 971).

Nachdem *Mw* bei sich selbst ein Klischee entdeckt hat, vermutet *Nm* seine Aussage ebenfalls als Klischee und weiß sie nicht auf gesichertem Boden („Aber auch da weiß ichs nicht“, 980). Auch wenn es sich möglicherweise um ein solches handelt, hält er an seiner Vermutung fest. *Nm* verortet seine Vermutung im Bereich der familiären Erziehung bei den äußerst streng gläubigen Muslimas und Muslimen. Bei ihnen bestehe in der Erziehung von Mädchen Heteronomie. Diese äußere sich bspw. im Grad und in der Dauer einer Ausbildung. Sowohl ein höherer Ausbildungsgrad, als auch eine längere Dauer der Ausbildung werde primär den Mädchen nicht gewährt und gehe mit einer Abschottung dieser Mädchen einher.

In dieser Passage lässt sich der Erfahrungshorizont der Gruppe rekonstruieren. Die Gruppe verbindet den Islam mit erzieherischer Strenge und Heteronomie. Sie entdeckt bei sich selbst Vorurteile gegenüber dem Islam sowie Muslimas und Muslimen, legt diese jedoch als Argumentationsmuster größtenteils nicht ab. Zum einen wird ihr bestehendes Muster entsprechend modifiziert, indem bspw. *Ow* als Argument für die etwa gleich hohen Abmeldezahlen vom islamischen und katholischen Religionsunterricht anführt, dass sich die muslimischen SchülerInnen von der vorhandenen erzieherischen Strenge und Heteronomie lösen, wenn sie das entsprechende Alter und die rechtliche Möglichkeit erreicht haben. Zum anderen werden weitere Argumentationen im bestehenden Erfahrungshorizont dargelegt, auch wenn sie klar als Klischees vermutet werden, bspw. begründet nach *Nm* die heteronome Familiensituation muslimischer Mädchen, dass ihnen eine Ausbildung verwehrt werde.

Religiöse Vielfalt

Mw stellt an *Nm* eine Nachfrage und spürt mit dieser nach, ob die erzieherische Heteronomie streng gläubiger Muslimas und Muslime gegenüber Mädchen im Geschlechterverhältnis der SchülerInnen an der Schule Auswirkungen habe (Religiöse Vielfalt, 982–1002):

982 Mw: Haben Sie mehr islamische Buben an der Schule als Mädchen, oder?
983 Nm: Wir haben generell mehr Mädchen an der Schule (.) na, das glaub ich eher nicht, oder?
984 Mw: ∟ Ja (.) @das san Fragen, göh?@
985 Kw: ∟ Na die
986 Mädchen erkennt man, einen Burschen einen Arabischen erkennt man ned, na, aso streng
987 Mw: ∟ Ah, ja, ja, is auch wahr, ja, ja ja
988 is @auch w@
989 Nm: Na ja, wenn man davon ausgeht, dass der Großteil der türkischen Schüler und
990 Schülerinnen islamisch ist, dann (.) dann ham ma an und für sich mehr islamische
991 Kw: ∟ Na jo, jo so hoit ma Maß, jo, natürlich
992 Nm: Mädchen als Burschen wahrscheinlich, weil ma generell mehr Mädchen haben.
993 Mw: ∟ Mhm
994 Kw: Hm (3)
995 Nm: Andererseits glaub ich auch nicht, dass das eine allzu große Bedeutung hat, muss ich
996 gestehen. in meiner Klasse in der XXX ((Klassenbezeichnung)) zum Beispiel is es , wir haben
997 sicher Hälfte islamisch schätz ich und die Hälfte katholisch oder anders; äh ich hab nicht den
998 Eindruck, dass da Religion ein großes Thema is. (3) aso des, ich hab auch heute zum Beispül
999 noch ein, meine Klasse mim islamischen Religionslehrer wandern gesehen und hab mich
1000 gewundert, dass da 2 Mädchen dabei sind, von denen hätt ich das, hätt ich jetzt vom Aussehen
1001 nicht so eingestuft, dass sie islamischen Glaubens sind.
1002 (6)

Zunächst erkundigt sich *Mw* bei *Nm* über das Verhältnis von islamischen Buben und Mädchen an dieser Schule. *Nm* stellt das Geschlechterverhältnis an der Schule zunächst allgemein, dann in besonderer Weise dar, insofern er zum einen auf den „generell" (983) höheren Mädchenanteil an der Schule verweist, zum anderen auf *Mws* Frage speziell eingeht. In einer Vermutung verneint er die geschlossene Frage *Mws* und sieht an der Schule keinen höherer Anteil muslimischer Buben als Mädchen. In diesem Zusammenhang verweist *Kw* auf die Schwierigkeit, Buben als „streng" (986) muslimisch zu identifizieren. Hingegen ist dies bei Mädchen leichter, womit strenge muslimische Religiosität als öffentlich sichtbar dargestellt wird. Auffallend ist, dass sowohl *Kw* als auch *Nm* einen Zusammenhang zwischen muslimischer Religionszugehörigkeit und Ethnien herstellen („Arabischen", 986; „türkischen Schüler und Schülerinnen", 989–990). Eine eindeutige Zuordnung von Buben sei demnach nicht möglich, was auch von *Mw* validiert wird (987–988). *Nm* argumentiert mit Hilfe einer Schlussfolgerung und greift ebenso die Kategorie Ethnie als Ausgangspunkt seiner Überlegung auf. Sofern davon ausgegangen werden kann, dass die meisten türkischen SchülerInnen muslimisch sind, gibt es an der Schule auch mehr muslimische Schülerinnen als Schüler. Demnach ist für die Gruppe klar, dass Zuordnungen in der Religionszugehörigkeit über das öffentlich Sichtbare ermöglicht wird. Zum einen also ist die Religionszugehörigkeit bei Mädchen offensichtlicher als bei Buben, zum anderen kann über die Ethnie von SchülerInnen auf ihre Religionszugehörigkeit geschlossen werden, insoweit arabische und türkische SchülerInnen als Muslimas und Muslime angesehen werden.

Danach spricht *Nm* die religiöse Zusammensetzung der SchülerInnen an. Nach *Nm* hat sie keine maßgebliche Bedeutung. In diesem Zusammenhang führt er die Situation seiner Klasse als Beispiel an und beschreibt sie in ihrer religiösen Zusammensetzung. Dabei teilt er die Klasse in zwei Teile. Der eine Klassenteil besteht aus den muslimischen Schülerinnen und Schülern, wobei diese seiner Einschätzung nach zumindest eine Hälfte der Klasse ausmacht, der andere ist „katholisch oder anders" (997). Somit erwähnt er eigens die muslimische und katholische Religionszugehörigkeit – andere Bekenntnisse werden nicht genannt – und stellt sie einander gegenüber.

Von dieser Zusammensetzung der Klasse ausgehend, sieht *Nm* keine große Bedeutung im Bereich der religiösen Zugehörigkeit, womit die religiöse Zusammensetzung der Klasse zwar wahrgenommen, jedoch nicht als augenfällig und als „ein großes Thema" (998) betrachtet wird. Dies führt *Nm* auch anhand eines konkreten Beispiels an. Ihm selbst war bis zum heutigen Tag nicht bewusst, dass zwei Schülerinnen seiner Klasse „islamischen Glaubens sind." (1001). Diese hat er aufgrund ihres Aussehens „nicht so eingestuft" (1001). Dadurch wird erneut eine Verbindung von Ethnie mit bestimmten äußeren Merkmalen und Religionszugehörigkeit aufgebaut. Die religiöse Zuordnung über äußere Merkmale war bei den beiden Schülerinnen *Nms* nicht möglich, sodass er über ihre Religionszugehörigkeit verwundert war. Die Zuordnung zum islamischen Glauben erfolgte über den islamischen Religionslehrer, da *Nm* seine Schülerinnen mit diesem gemeinsam sah.

Mw greift *Nms* Beschreibung der religiösen Zusammensetzung seiner Klasse auf und fragt nach, ob angesichts dieser religiösen Zusammensetzung Probleme im Bereich des Miteinander-Lebens („Integrationsschwierigkeiten", 1003; „B:eziehungskonflikte", 1004) an der Schule vorhanden sind (Religiöse Vielfalt, 1003–1049):

1003 Mw: Gibt es an der Schule so Integrationsschwierigkeiten zwischen, dass i jetzt sog fifty fifty,
1004 oder ( ) Klasse, merken Sie da etwas? gibt's da B:eziehungskonflikte, oder? ja?
1005 Nm: ⌊ Ah
1006 Kw: ⌊ Schon
1007 manchmal.
1008 Lm: Aso ich glaub, das größte Problem gibt's bei Schikurs, Sportwoche, aso ich weiß nur
1009 Nm: ⌊ Zwischen
1010 Lm: von der Schule von meinem Papa. da, wo er sagt, da gibt's dann immer wieder dann die
1011 Fälle, wo Mädchen nicht mitfahren dürfen aus religiösen Gründen. aufm Schikurs, auf die
1012 Sportwoche und sonst
1013 Kw: ⌊ Ja, ja (.) das gibt's bei
1014 uns auch.
1015 Nm: ⌊ Na am Schikurs,
1016 das hat, aber das is ja nicht zwischenreligiös, sondern das sagen halt die Eltern, du darfst ned.
1017 Mw: ⌊ Da, da,
1018 aber jetzt aso, wenn in einer Klasse Hälfte so Hälfte?
1019 Nm: ⌊ Aso ethische Konflikte, oder so?
1020 Mw: ⌊ Ethische, ja, genau
1021 Nm: Aso ich hab da nichts festgestellt, die sind einfach so durchwachsen die Klassen
1022 Mw: ⌊ Sie haben da
1023 Kw: ⌊ Na oh ja
1024 Mw: ⌊ Sind sie
1025 durchwachsen, oder getrennt, ja?
1026 Kw: Aso in meiner Klasse, die voriges Jahr maturiert hat, hats in der ersten irre Probleme
1027 gegeben deswegen. i habs erst in der zweiten übernommen und dann sind sie schön langsam,
1028 wie soll ich sagen, toleranter geworden gegeneinander und daun woarns eigentlich recht
1029 dicke, aber in der ersten hauts do grod massive Probleme gegeben deswegen. wei, wenn do a
1030 poar sich zu viel rausgenommen haben verbal und die aunderen des missverstanden haben
1031 und soiche soiche Gschichten daun und des hot sie daun im Laufe der Jahre irgendwie haums
1032 dann gewusst wos der meint @waun er des und des sogt und das@ des ned total übertrieben
1033 is und so, na. (3)
1034 Nm: Ja, aber des war, wie viele waren das?
1035 Kw: Jo domois woarns 30, jetzt zum Schluss
1036 Nm: ⌊ Nein, die Probleme gemacht haben, oder wars
1037 die ganze Klasse?
1038 Kw: ⌊ Aso, des waß i
1039 ned, wei is do no ned ghobt hob, ober ah mir hat eine Mutter dann in der zweiten, dritten
1040 Mw: ⌊ Na is auch der
1041 Kw: gsogt, jetzt gfoit ihm, jetzt geht er wieder gern in die Schule. aso davor dürftn woarn
1042 scho massive Probleme do

1043 Mw: ⌊ Aso, war schlimm
1044 anscheinend, war schlimm.
1045 Ow: ⌊ Mhm
1046 Kw: Ober i kaun a kane Prozente sogn und ich kanns nur von dieser einen Klasse sagen, aso,
1047 ja.
1048 Nm: ⌊ Mhm
1049 (6)

Mw stellt in ihrer Nachfrage eine Verbindung zwischen der religiösen Zusammensetzung von *Nms* Klasse und deren Problemen her. Sie konkretisiert diese Probleme in zweifacher Weise. Zum einen beschreibt sie diese als „Integrationsschwierigkeiten" (1003), zum anderen als „B:eziehungskonflikte" (1004). Beide umfassen das Miteinander-Leben an der Schule. *Kw* bejaht solche Probleme, indem sie ihre Häufigkeit angibt („Schon manchmal", 1006–1007). *Lm* führt mit „Schikurs, Sportwoche" (1008) exemplarisch schulische Veranstaltungen an, bei denen für ihn „das größte Problem" (1008) vorhanden ist. Diese Beispiele kennt er von der Schule seines Vaters. Es handelt sich somit um Erfahrungen, die er vom Hören-Sagen kennt. Abermals wird in diesem Zusammenhang von einem elterlichen religiös motivierten Verbot gegenüber Mädchen gesprochen. Es gibt Fälle, in denen Eltern aufgrund von religiösen Motiven, ihren Töchtern die Teilnahme an schulischen Sportveranstaltungen verbieten. Dabei handelt es sich nicht um Einzelfälle, sondern sie treten wiederholt auf („immer wieder", 1010). *Kw* teilt *Lms* Erfahrungen und verortet diese Erfahrungen auch an dieser Schule. Dadurch werden die von *Lm* genannten Fälle in einem weiteren Schritt verallgemeinert, indem sie auch an einem anderen Schulstandort lokalisiert werden.

Nm grenzt das Thema ein und macht auf den Unterschied zwischen einem Problem unter den Religionen und einem durch elterliche Erziehung generierten aufmerksam. Die von *Lm* genannten Fälle reiht er in den Bereich elterlicher Erziehung ein. Die Quelle des Problems besteht nicht zwischen den Religionen, sondern bei den Eltern, die eine Teilnahme an schulischen Veranstaltungen verbieten. *Mw* greift *Nms* Unterscheidung auf und stellt erneut eine Nachfrage. Dabei erkundigt sie sich, ob Probleme bestehen, wenn die Klasse in religiöser Hinsicht zweigeteilt ist („wenn in einer Klasse Hälfte so Hälfte?", 1018). Indem *Nm* bei *Mw* nachfragt, ob sie „ethische Konflikte" (1019) meint – womit er wohl auf ethnische abzielte – nimmt er eine Gleichsetzung von Religion und Ethnie vor, die bereits einmal im Diskurs vorhanden war. Religiöse Differenz ist für *Nm* unauffällig („hab da nichts festgestellt,", 1021) und stellt kein Hindernis für eine homogene Klasse dar („die sind einfach so durchwachsen die Klassen", 1021). Hingegen erhebt *Kw* Einspruch und beginnt über Erfahrungen ihrer Klasse zu erzählen, die sie vom Hören-Sagen kennt, da sie selbst den Prozess in ihrer Klasse nur teilweise miterlebte („i habs erste in der zweiten übernommen", 1027). Von Erzählungen weiß sie jedoch, dass in der Klasse zunächst „irre Probleme" (1026) aufgrund von Religion und misslungener Kommunikation vorhanden waren, die nach und nach abnahmen, indem sich die SchülerInnen besser kennenlernten („irgendwie haums dann gewusst wos der meint @waun er des und des sogt und das@ des ned total übertrieben is und so, na", 1031–1033). Die Veränderung machte sich schrittweise im Verhältnis der SchülerInnen miteinander bemerkbar („und daun woarns eigentlich recht dicke", 1028–1029). *Nm* wendet ein („aber", 1034), fragt nach der Anzahl jener Personen, die für Probleme gesorgt haben und konkretisiert die Nachfrage dahingehend, ob die gesamte Klasse für

die Probleme verantwortlich war, womit er abermals die geschilderten Probleme an der Schule als nicht allgemein verstanden wissen möchte. *Kw* kann *Nms* Frage nicht beantworten, da sie selbst keinen direkten Einblick in die Problemsituation der Klasse hatte („wie is do no ned ghobt hob", 1039), sondern davon über Erzählungen erfuhr. Sowohl in der Nachfrage als auch in *Kws* Antwort lassen sich Probleme aufgrund religiöser Differenz als für die Gruppe nicht offensichtlich rekonstruieren, da sie zum einen nicht als solche wahrgenommen werden, insofern sie als ethnische klassifiziert werden, zum anderen sich über das Hören-Sagen speisen.

In dieser Passage wird deutlich, dass einige Gruppenmitglieder die Religionszugehörigkeit mit Problemen in Verbindung bringen. *Mw* fragt explizit nach solchen Problemen und expliziert diese als „Integrationsschwierigkeiten" (1003) und „B:eziehungskonflikte" (1004). Religion wird somit als ein Problem des Miteinander-Lebens erachtet. Einige Gruppenmitglieder können von Problemen berichten, die sie jedoch nur über andere Personen kennen. *Lm* weiß von Problemen an der Schule seines Vaters zu berichten. Diese betreffen schulische Veranstaltungen („Schikurs, Sportwoche", 1008), die Eltern ihren Töchter verbieten. Erneut werden Probleme mit Religion im Bereich der elterlichen Erziehung verortet. Zugleich wird eine Gleichsetzung von Ethnie und Religion vorgenommen. Bereits in der Konkretisierung der Probleme als „Integrationsschwierigkeiten" (1003) durch *Mw* wird dies erkennbar. *Nm* betrachtet die von *Lm* genannten Probleme nicht als ein Problem zwischen den Religionen, sondern als eines, das seinen Grund in der elterlichen Erziehung hat. Durch *Mws* Nachfragen wird die Gleichsetzung von Religion und Ethnie vorgenommen. Auch *Kw* weiß von Problemen zu berichten, die ihren Grund in Religionen hatten. Dabei speist sich auch ihre Erzählung aus Schilderungen, die sie gehört hat. Sowohl *Lm* als auch *Kw* können von Problemen berichten, beide jedoch nur über das Hören-Sagen.

4.5 Fallbündelung der Schule B

Wie in den Diskursbeschreibungen ersichtlich, konnten bei den beiden Gruppen unterschiedliche Orientierungsrahmen in Bezug auf die für die Forschung relevanten Themenbereiche rekonstruiert werden. Während in der SGA-Gruppe geteilte Orientierungsrahmen festgestellt wurden, ist der Diskurs in der RL-Gruppe durch eine Rahmeninkongruenz gekennzeichnet. Zwar nehmen in der RL-Gruppe die Gruppenmitglieder thematisch aufeinander Bezug, jedoch diskutieren sie von unterschiedlichen Erfahrungshorizonten aus. Nichtsdestotrotz kann anhand der unterschiedlichen Orientierungsrahmen eine Bündelung der Gruppendiskussionen der Schule B vorgenommen werden. Die Bündelung – ebenso wie jene in Schule A – homogenisiert die unterschiedlichen thematischen Zugänge mit ihren Orientierungsrahmen nicht. Vielmehr werden jene Gemeinsamkeiten und Unterschiede in den Gruppendiskussionen gebündelt präsentiert, die aus dem Erkenntnisinteresse der Forschungsarbeit resultieren.

4.5.1 Zur Wahrnehmung und Einschätzung von Religion und religiöser Vielfalt an dieser Schule

Die Konfessions- bzw. Religionszugehörigkeit trennt die SchülerInnenschaft

Die Wahrnehmung von Religion und religiöser Vielfalt ist in den beiden Gruppendiskussionen der Schule B divergent, nicht zuletzt auch deshalb, weil in der RL-Gruppe eine Rahmeninkongruenz besteht. Zwei der drei Religionslehrer gehen von einer Trennung der SchülerInnenschaft anhand der Konfessions- bzw. Religionszugehörigkeit aus. So bilden für diese die konfessionell getrennten Religionsunterrichtsgruppen gemeinsam mit dem jeweiligen Religionslehrer eine eigene und von den anderen getrennte Gruppe. In diesem Zusammenhang werden bspw. die Gottesdienste an der Schule als die Trennung verdeutlichend thematisiert, insofern sie jeweils auf eine bestimmte SchülerInnengruppe aufgrund der Konfessions- bzw. Religionszugehörigkeit zugeschnitten sind. Zudem besteht eine Separation der SchülerInnenschaft aufgrund einer örtlichen Trennung zwischen der Religionsunterrichtsgruppe (orientalisch-orthodox) und der Schule insgesamt, da durch die zahlenmäßig geringe Größe der Religionsunterrichtsgruppe ihr Unterricht in den Räumlichkeiten der Pfarre stattfindet. Vom Erfahrungshorizont der kirchlichen Schulaufsicht und des Seelsorgers ausgehend lässt sich verstehen, dass ein Religionslehrer der RL-Gruppe um die Organisation des Religionsunterrichts besorgt ist und diesen in den Pfarrräumen abhält.

Religiöse Vielfalt bereichert und stört –
Schwierigkeiten mit Islam sowie mit Muslimas und Muslimen

An der Schule kann zudem die Wahrnehmung festgehalten werden, dass Religion und religiöse Vielfalt eine Bereicherung darstellen. Diese Wahrnehmung lässt sich bei einem Religionslehrer und in der SGA-Gruppe erkennen. Auch wenn religiöse Vielfalt als schulorganisatorische Schwierigkeit erachtet wird (Stundenplangestaltung, Schulveranstaltungen), so ist sie dennoch positiv konnotiert, da sie in ökumenischen Gottesdiensten und gemeinsamen Gebeten Begegnungen mit anderen Konfessionen bzw. Religionen ermöglicht und so für Lernanlässe sorgt. Gleichwohl wird an dieser Schule religiöse Vielfalt als Störfaktor wahrgenommen. Sie verursacht schulorganisatorische Schwierigkeiten und stellt ein Hindernis für die eigene Religionsausübung dar, bspw. ist es für eine Lehrperson schwierig am (römisch-katholischen) Schulgottesdienst teilzunehmen, da ihre Teilnahme von der Teilnahme der gesamten Klasse abhängig ist. Zudem lässt sich in der SGA-Gruppe eine Distanzierung zum Islam sowie zu Muslimas und Muslimen feststellen. Ein konsequent gelebter Islam wird mit religiöser Strenge verbunden und unterscheidet sich von einem offeneren Weltbild in Österreich. Folglich hätte ein streng konsequent gelebter Islam auch mit Problemen an der Schule und im späteren Berufsleben zu rechnen. Die Gruppe ist jedoch der Meinung, weder in Österreich noch an ihrer Schule gebe es eine solche Form des Islams. Außerdem besteht in der SGA-Gruppe die Wahrnehmung, dass in der islamischen Erziehung ein heteronomes Verhältnis zwischen Eltern und Kindern im Allgemeinen und zu Mädchen im Besonderen besteht (keine Abmeldungen vom islamischen Religionsunterricht erlaubt; eine

höhere Ausbildung wird untersagt). Auch wenn die SGA-Gruppe selbst ihre Wahrnehmungen als Klischees klassifiziert, so werden die sich daraus ergebenden Argumentationsmuster nicht abgelegt. Die Einschätzung, welche Bedeutung die Konfessions- bzw. Religionszugehörigkeit bei den Schülerinnen und Schülern für das Miteinanderleben an der Schule hat, ist in der SGA-Gruppe unterschiedlich. Auf der einen Seite wird die religiöse Zusammensetzung der SchülerInnenschaft an dieser Schule für das Miteinanderleben als nicht bedeutend eingestuft, auf der anderen Seite werden sie mit „Integrationsschwierigkeiten" (1003) und „B:eziehungskonflikte[n]" (1004) in Verbindung gebracht, die die Gruppe allerdings lediglich über das Hören-Sagen kennt. Außerdem nimmt die SGA-Gruppe die plurale religiöse Zusammensetzung der SchülerInnen wahr, verbindet jedoch die muslimische Religionszugehörigkeit mit bestimmten Ethnien und weist Katholisch-Sein als Normalität aus.

4.5.2 Zur Wahrnehmung und Einschätzung des Religionsunterrichts an dieser Schule

Der Religionsunterricht ist schulorganisatorisch fragil

In beiden Gruppen wird über die schulorganisatorische Stellung des Religionsunterrichts diskutiert. Für einen Religionslehrer in der RL-Gruppe ist der Religionsunterricht ein fragiles Unterrichtsfach, auch wenn dem Religionsunterricht selbst Hochschätzung entgegengebracht wird. Seine ohnehin fragile Stellung, seine Randposition an der Schule, wird durch den Wandel der Konfessions- bzw. Religionszugehörigkeit der SchülerInnen (Zunahme von Schülerinnen und Schülern ohne religiöses Bekenntnis) und durch Abmeldungen vom Religionsunterricht verstärkt. Zwar wird durchaus eine grundsätzliche Wertschätzung der Schulleitung gegenüber dem Religionsunterricht wahrgenommen, dennoch besteht eine Randstellung des Religionsunterrichts im schulischen Fächerkanon. Diese Wahrnehmung wird in der RL-Gruppe nicht umfassend geteilt. Zum einen wird diese Randposition nicht gesehen, da eine hohe bzw. absolute Teilnahme bestimmter Konfessionen konstatiert wird, zum anderen gibt es die Meinung, dass der Religionsunterricht an der Schule an sich nicht selbstverständlich ist, da er durch die Einführung des Ethikunterrichts eine Gefährdung erfährt. Zugleich besteht auch die Sorge um die Festigung des Religionsunterrichts an der Schule, insofern für die Etablierung des orthodoxen Religionsunterrichts an dieser Schule gekämpft wird, der bis dato an der Schule nicht eingerichtet wurde.

Die Randposition des Religionsunterrichts kann ebenso in der SGA-Gruppe festgestellt werden. Für sie steht der Religionsunterricht in einer Konkurrenzsituation mit der Freizeit der SchülerInnen, die sie durch Abmeldungen erlangen. Indem sich der Religionsunterricht in einer stundenplanmäßigen Randlage befindet, ist die persönliche Präferenz ausschlaggebend für eine Teilnahme an ihm. Somit kann in der SGA-Gruppe der Religionsunterricht als Bekenntnis-/Gesinnungsfach rekonstruiert werden. Die Teilnahme an ihm ist zu biographischen Hoch-Zeiten unhinterfragt (Firmung) und hat zudem ihre sachliche Legitimität für ‚religiöse InsiderInnen'. Abmeldungen vom Religionsunterricht sind dann berechtigt, wenn bei Schülerinnen und Schülern eine Inkongruenz zwischen der kirchlichen Lehrmeinung und ihrer persönlichen Auffassung

besteht. Zudem soll die Teilnahme am Religionsunterricht die Kompetenz erhöhen, in religiösen Belangen selbst Entscheidungen treffen zu können.

Die Tendenz, den Religionsunterricht auszuweiten

In beiden Gruppen bestehen Wünsche, den Religionsunterricht auszuweiten. Aufgrund der Rahmeninkongruenz in der RL-Gruppe sind auch in Bezug auf den Religionsunterricht divergente Wahrnehmungen vorhanden. Einerseits bewirkt die schulorganisatorische Randposition, dass der Religionsunterricht kein gleichberechtigter Teil im schulischen Fächerkanon ist. Damit wird die Stellung des Religionsunterrichts an der Schule aus einer defizitären Perspektive gesehen. Andererseits wird der Mehrwert des Religionsunterrichts für die SchülerInnen festgehalten. Der Religionsunterricht hat etwas zu bieten, da sich Religion auf der gesellschaftlichen (besseres Miteinander) und individuellen Ebene (Kraft für das eigene Leben) positiv auswirkt. Auch wird die Randstellung des Religionsunterrichts aus der Perspektive der SchülerInnen diskutiert. Die Position des Religionsunterrichts am Nachmittag ist für die SchülerInnen „unmotivierend" (301), da sie Wartezeiten in Kauf nehmen müssen. Obwohl auch hier die Randstellung des Religionsunterrichts besprochen wird, wird der Religionsunterricht insgesamt positiv betrachtet. So wird die gemeinsame Unterrichtszeit als bereichernd hervorgehoben. Zugleich wird das Potential gesehen, den Religionsunterricht an der Schule in der Zukunft auszubauen. Dies gelingt dadurch, dass der Religionsunterricht für die SchülerInnen Bedeutung hat und sich diese bei den Schülerinnen und Schülern herumspricht.

Auch die SGA-Gruppe sieht Ausweitungstendenzen des Religionsunterrichts, jedoch auf eine allgemeinere und nicht wie in der RL-Gruppe auf eine bestimmte Form des konfessionellen Religionsunterrichts. Da sie sich der allgemeinen Bildungsrelevanz des Religionsunterrichts bewusst ist – die Spannung zwischen einer allgemein verpflichtenden und einer freiwilligen Teilnahme ist zu erkennen –, plädiert die SGA-Gruppe für eine inhaltliche Ausweitung und zwar dahingehend, dass alle Religionen Lerninhalt sind („Fach <u>Religionen</u>", 379). So besteht der Wunsch nach einer Öffnung zu einem Religionsunterricht, in dem gemeinsames und persönlich relevantes Lernen ermöglicht wird, indem über differente Zugänge zu Glaubensfragen diskursiv-reflexiv gelernt wird. Dabei wird auch die Möglichkeit in Betracht gezogen, aufgrund des Unterrichts den Glauben zu wechseln, womit sich deutlich die Offenheit gegenüber einer Öffnung des Religionsunterrichts hin zum „Fach <u>Religionen</u>" (379) ausdrückt.

4.5.3 Zur Akzeptanz eines Religionsunterrichts für alle, der gemeinsam von Kirchen und Religionsgesellschaften verantwortet wird, an dieser Schule

Ein ‚Religionsunterricht für alle' bereitet Schwierigkeiten und wird teilweise explizit abgelehnt

Insgesamt gibt es in den beiden Gruppendiskussionen unterschiedliche Positionen in Bezug auf einen ‚Religionsunterricht für alle'. In den Diskussionen lassen sich befürch-

tete Schwierigkeiten in der Etablierung eines ‚Religionsunterrichts für alle' entdecken. Teilweise wird ein solch organisierter Religionsunterricht explizit abgelehnt.

In der RL-Gruppe werden Schwierigkeiten in der Änderung inhaltlicher Aspekte des Religionsunterrichts gesehen, auch wenn diese zugleich als Bereicherung betrachtet werden, da die unterschiedlichen Bekenntnisse der SchülerInnen Gegenstand eines im Klassenverband diskursiv-reflexiven Lernens sein könnten. In der SGA-Gruppe werden sie auf Seiten der ReligionslehrerInnen und im familialen Bereich vermutet. So gäbe es Probleme in der sachadäquaten Vermittlung verschiedener religiöser Traditionen, da eine einzige Lehrperson alle Religionen nicht gleichermaßen darzustellen vermag. Damit verbunden ist der Wunsch nach einer unvoreingenommenen Vermittlung aller Religionen. Die religiöse Sozialisierung mit ihrer Prägekraft stellt bei einigen Religionslehrerinnen und -lehrern und bei bestimmten Religionen ein Problem des gegenwärtigen Religionsunterrichts und eines ‚Religionsunterrichts für alle' dar (konfessionalistische Einstellung). Somit steht diese Problemanzeige konträr zum Wunsch der SGA-Gruppe. Dieser ist von einer Öffnung des Religionsunterrichts mit einer unvoreingenommenen Haltung gegenüber allen Religionen gekennzeichnet. Zudem sieht die SGA-Gruppe bei streng religiösen (muslimischen) Eltern eine Verschlossenheit gegenüber anderen Religionen. Folglich hat sich für diese Eltern der Religionsunterricht nicht mit anderen Religionen zu beschäftigen. In beiden Fällen kann somit konfessionelle Enge als Grundschwierigkeit benannt werden. Damit einher geht der Wunsch der SGA-Gruppe, den gegenwärtigen Religionsunterricht zu öffnen und ihn auch anders zu bezeichnen.

Neben diesen Schwierigkeiten wird ein ‚Religionsunterricht für alle' von zwei Religionslehrern in der RL-Gruppe dezidiert abgelehnt. Der Religionsunterricht habe, so der eine Religionslehrer, die Aufgabe, die SchülerInnen in eine bestimmte Konfession/Religion einzuführen. So wie bspw. eine Kluft zwischen einer orientalisch-orthodoxen Konfession mit ihren Lehren auf der einen Seite und bestimmten Bereichen in der Moralität der westlichen Gesellschaft auf der anderen Seite vorhanden ist, so besteht auch eine Kluft zwischen der orientalisch-orthodoxen Konfession und einigen anderen Konfessionen und Religionen (Zeugen Jehovas und Islam), da die gemeinsame Glaubensbasis fehlt (Gottheit Jesu). Von daher ist ein ‚Religionsunterricht für alle' ausgeschlossen. Für den anderen Religionslehrer, der ebenfalls diese Organisationsform ablehnt, sind begrenzte Kooperationen unter bestimmten Voraussetzungen denkbar.

Die Ablehnung eines derart organisierten Religionsunterrichts hängt auch mit der Orientierung am Religionsunterricht der eigenen Religion zusammen und welche Bedeutung diesem Religionsunterricht beigemessen wird. Bei zwei Religionslehrern sind Ähnlichkeiten in der Sichtweise festzustellen. Für sie stellt der Religionsunterricht kein allgemeinbildendes Fach dar, sondern ist für SchülerInnen einer bestimmten Konfession bzw. Religion vorgesehen. Während der eine Religionslehrer den Religionsunterricht als Einführung in die Konfession versteht und somit auf SchülerInnen bezogen ist, die dieser Konfession angehören, so ist der Religionsunterricht des anderen Religionslehrers spezifisch auf die SchülerInnen seiner Religion zugeschnitten, indem in ihm die für die SchülerInnen lebensrelevanten Themen besprochen werden.

Ein ‚Religionsunterricht für alle' hat allgemeine Bedeutung

In der SGA-Gruppe wurde in Auseinandersetzung mit dem gegenwärtigen konfessionellen Religionsunterricht die Bedeutung eines ‚Religionsunterrichts für alle SchülerInnen' thematisiert. Für sie hat diese Form eine allgemeinbildende Bedeutung, wodurch die konfessionelle Enge geöffnet werde und die Bildungsrelevanz des Religionsunterrichts zum Vorschein käme. Von einem Religionslehrer der RL-Gruppe wird ebenfalls der Mehrwert dieser Organisationsform des Religionsunterrichts herausgestrichen. Im Erfahrungshorizont der Schule diskutierend hält er den Zugewinn an Ebenbürtigkeit mit anderen Unterrichtsfächern fest. Dadurch käme der Religionsunterricht aus seiner Randposition heraus. Die gewünschte Symmetrie würde sich bspw. in der Kooperationsmöglichkeit mit anderen Unterrichtsfächern ausdrücken, die dadurch gewonnen wird, dass nun alle SchülerInnen in den Religionsunterricht gingen.

5. Diskussion der Ergebnisse und religionspädagogischer Ausblick

Sprach sich das ÖRF in seinem Positionspapier für die Entwicklung kontextsensibler Modelle des Religionsunterrichts aus, um an jenen Schulen religiöse Bildung in Form von Religionsunterricht gewährleisten zu können, an denen der Religionsunterricht in seiner konfessionellen Organisationsform an seine Grenzen gerät, so stellt diese Untersuchung eine empirische Grundlage für die Entwicklung solcher Modelle dar. Die Studie ließ sich von der Prämisse leiten, zuerst den schulischen Kontext empirisch zu erkunden, um zukünftigen Modellen eine entsprechende Grundlage zu geben. Die Studie trägt dazu bei, in der Realität wachsender religiöser Vielfalt angemessene Konsequenzen für religiöse Bildung, näherhin für den Religionsunterricht an Schulen zu ziehen. Die Diskursbeschreibungen und die Fallbündelungen zielten darauf ab, mit Hilfe empirischer Fundierung die religionspädagogische Aufmerksamkeit dahingehend zu schärfen, wie der Religionsunterricht an (einzelnen) Schulen zukünftig organisiert werden könnte, wenn dieser in seiner bestehenden Form an seine Grenzen gerät. Die vorliegende Studie bietet datenbasierte Einblicke, wie an zwei Schulen in der Großstadt Wien Religion, religiöse Vielfalt und der Religionsunterricht wahrgenommen und eingeschätzt werden und welche Akzeptanz ein – gemeinsam von Kirchen und Religionsgesellschaften verantworteter – Religionsunterricht für alle findet, der als eine mögliche alternative, kontextsensible Organisationsform des Religionsunterrichts betrachtet werden kann.

Die rekonstruierten Orientierungsrahmen der Gruppen an den beiden untersuchten Schulen wurden in Diskursbeschreibungen und in Fallbündelungen konzentriert dargestellt. In diesem Kapitel werden nun die einzelnen empirischen Ergebnisse religionspädagogisch reflektiert: Zunächst wird ein Teilergebnis der vorliegenden Studie nochmals gebündelt und als empirischer Befund ausgewiesen. Dieser Befund speist sich aus empirischen Indizien der Schule A und der Schule B. Anschließend wird dieser Befund mit anderen religionspädagogischen empirischen Studien – die vielfach bereits im Kapitel zum Forschungsstand besprochen wurden[5] – in Beziehung gesetzt und diskutiert. Dieser Diskussion folgt ein religionspädagogischer Ausblick, der nach Ansicht des Studienautors für die religionspädagogische Theorie und Praxis besonders bedenkenswert erscheint. Der religionspädagogische Ausblick wird in einzelnen Plädoyers konkretisiert, die sich als Impulse für die weitere religionspädagogische Diskussion verstehen. Auch wenn der religionspädagogische Ausblick und die daraus abgeleiteten Plädoyers primär auf die beiden untersuchten Schulen hin fokussiert sind (Geltungsbereich), lässt sich für die Religionspädagogik insgesamt Bedenkenswertes formulieren. In der untenstehenden Übersicht wird das Vorgehen schematisch dargestellt. Insgesamt wird dieses Kapitel – so wie bei den Fallbündelungen durchgeführt – anhand der Forschungsfragen strukturiert. Zur Erinnerung werden an dieser Stelle die Forschungsfragen noch einmal angeführt:

5 Vgl. dazu das Kapitel 1.5 Forschungsstand ‚neuerer' empirischer Studien.

- Wie wird an Schulen Religion sowie religiöse Vielfalt wahrgenommen und eingeschätzt?
- Wie wird an Schulen der konfessionelle Religionsunterricht wahrgenommen und eingeschätzt?
- Welche Akzeptanz findet an Schulen ein Religionsunterricht für alle, der gemeinsam von Kirchen und Religionsgesellschaften verantwortet wird?

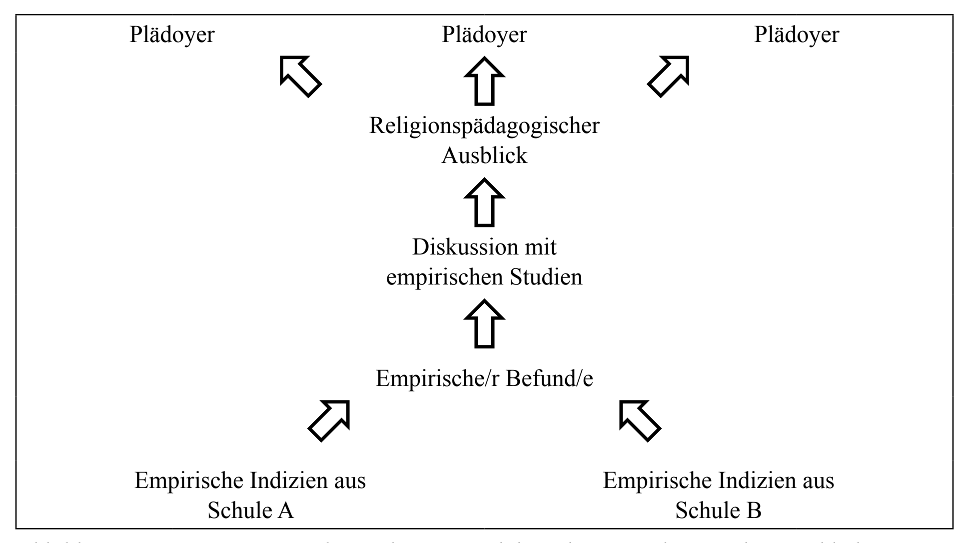


Abbildung 8: Vorgangsweise der Diskussion und des religionspädagogischen Ausblicks

5.1 Zur Wahrnehmung und Einschätzung von Religion und religiöser Vielfalt an der Schule

5.1.1 Empirischer Befund I: Tendenz zur Harmonisierung von Religion und Verlagerung aus dem schulöffentlichen Bereich

In den rekonstruierten Orientierungsrahmen der beiden untersuchten Schulen wurde erkennbar, wie Religion wahrgenommen und eingeschätzt wird. Es zeigt sich die Tendenz, Religion zu harmonisieren, da an der Schule A insgesamt der Wunsch nach Harmonie rekonstruiert werden konnte. Da Religion als ein Problem mit Konfliktpotential betrachtet wird, ist sie nur in harmonisierter Form schulverträglich. An der Schule B besteht die Tendenz, SchülerInnen anhand ihrer Konfessions- bzw. Religionszugehörigkeit zu separieren und Religion aus dem schulöffentlichen Bereich zu verlagern. Für diesen Befund bestehen in den ausgewerteten Gruppendiskussionen folgende empirische Anhaltspunkte:

- *Tendenz zur Harmonisierung* (Schule A): An der Schule besteht insgesamt eine Tendenz zur Harmonisierung und der Wunsch nach einer Schule als „Insel der Seligen“ (185 sowie 208–209). Da Religion im Allgemeinen und religiöse Vielfalt

im Speziellen das Potential haben, Konflikte zu verursachen, besteht der Versuch, sie zu harmonisieren. Religion ist dann schulverträglich, wenn sie keine Probleme macht, keine Konflikte heraufbeschwört und keinesfalls stört. Durch diese Tendenz an der Schule auf der einen Seite und die Erwartungen der kirchlichen Schulaufsicht auf der anderen Seite fühlt sich die RL-Gruppe „zwischen 2 Stühlen“ (466) ohne Handlungsoptionen zu entdecken, mit dieser Situation an der Schule ressourcenorientiert umgehen zu können.
- *Die Konfessions- bzw. Religionszugehörigkeit trennt SchülerInnenschaft* (Schule B): In der RL-Gruppe wird deutlich, dass die SchülerInnenschaft anhand ihrer Konfessions- bzw. Religionszugehörigkeit als getrennt betrachtet wird, insofern bestimmte SchülerInnen gemeinsam mit ihren Religionslehrern eine eigene und von den anderen unterschiedene Gruppe bilden (Separation). Zum Teil findet der Religionsunterricht außerhalb der Schule in den Räumen der Pfarre statt, wodurch die Separation der SchülerInnen verdeutlicht wird und eine Tendenz festzustellen ist, Religion aus dem schulöffentlichen Bereich zu verlagern.

5.1.2 Empirischer Befund II: Gesamtkonzept für den Umgang mit religiöser Pluralität fehlt

Im Hinblick auf die Wahrnehmung und Einschätzung von religiöser Vielfalt an der Schule besteht anhand der beiden Schulfallstudien ein disparates Bild. Einerseits deutet die Etablierung des Ethikunterrichts an der Schule A sowie des islamischen und orientalisch-orthodoxen Religionsunterrichts an der Schule B darauf hin, dass religiöse Vielfalt Anlass für schulorganisatorische Maßnahmen ist.[6] Andererseits verweisen die rekonstruierten Orientierungsrahmen an den beiden Schulen insgesamt auf ein fehlendes Gesamtkonzept, wie mit religiöser Pluralität jenseits von Unterricht konstruktiv umgegangen werden kann. Für das Fehlen eines solchen Gesamtkonzeptes lassen sich in beiden Schulfallstudien entsprechende Indizien ausfindig machen, die sich vor allem in der Thematisierung von Muslimas und Muslimen und dem Islam zeigen:

- *Muslimas und Muslime dienen als Gegenhorizont* (Schule A): Muslimas und Muslime sind im Wahrnehmungsbereich teilweise nicht vorhanden, ihre Präsenz an der Schule ist ausgeblendet. Für beide untersuchten Gruppen weisen sie ein Konfliktpotential auf, das jedoch an dieser Schule bis jetzt nicht wirksam geworden ist. Begründet wird dies bspw. mit der Kooperationsfähigkeit des islamischen Religionslehrers und dem Tragen eines Kopftuches muslimischer Mädchen, was als Teil der Kleidermode betrachtet wurde. Aufgrund des Konfliktpotentials von Religion vermögen Muslimas und Muslime, den Wunsch nach einer harmonischen Schule zu stören.

6 Das für diese Untersuchung vorhandene empirische Material selbst bietet keine gesicherten Befunde, wieso diese Unterrichtsfächer an den beiden Schulen eingeführt wurden. Dennoch kann begründet vermutet werden, dass die Wahrnehmung von religiöser Pluralität zu ihrer Etablierung führten, da in beiden Fällen (Ethikunterricht einerseits und islamischer und orientalisch-orthodoxer Religionsunterricht andererseits) ein Antrag der Schule (SGA bzw. Schuladministration) bei den dafür zuständigen Stellen erfolgen musste.

- *Religiöse Vielfalt bereichert und stört – Schwierigkeiten mit Islam sowie mit Muslimas und Muslimen* (Schule B): Zwar wird religiöse Vielfalt als eine Bereicherung bezeichnet, gleichzeitig bildet sie den Grund für schulorganisatorische Schwierigkeiten (Stundenplangestaltung, Schulveranstaltungen). Neben diesen Schwierigkeiten ist in mancher Hinsicht eine Distanzierung vom Islam zu erkennen, da mit ihm erzieherische Strenge, Heteronomie und Probleme im Miteinander verbunden werden. So wie an der Schule A wird teilweise auch an der Schule B ‚Katholisch-Sein' als Normalität ausgewiesen.

5.1.3 Diskussion mit empirischen Studien

Dass junge Menschen in der Schule in ihrer Kompetenz im Umgang mit kultureller und religiöser Pluralität gefördert werden sollen, kann als religionspädagogischer Allgemeinplatz betrachtet werden. Die internationale Studie von Ziebertz/Kalbheim/Riegel stellt wichtige Erkenntnisse bereit, wie Jugendliche Pluralität beurteilen und wie sie mit ihr umgehen. Die quantitative Teilstudie zeigt, dass Jugendliche kulturell-gesellschaftliche Pluralität als Normalität und nicht als Problem für sich selbst betrachten, wobei sie in ihr auch ein Konfliktpotential sehen. Dabei beurteilen Jugendliche die kulturell-gesellschaftliche Pluralität nach funktionalen Gesichtspunkten und stellen sich die Frage, welche Bedeutung diese Form der Pluralität für sie selbst und die Gesellschaft hat. Neben der kulturell-gesellschaftlichen Pluralität stand auch die religiöse Pluralität im Fokus der Untersuchung. Für deren Bewertung standen den Jugendlichen drei Modelle zur Verfügung: exklusivistische Haltung (im Christentum ist die volle Wahrheit enthalten und bietet somit den Weg zum Heil), dialogische Haltung (Gotteserkenntnis führt über den Dialog mit Menschen verschiedener Religionen) und Gleich-Wertigkeit der Religionen (die Religionen unterscheiden sich nicht wesentlich voneinander, sie haben verschiedene Wege zum Heil). Das exklusivistische Modell wird von den Jugendlichen weitgehend abgelehnt. Hingegen werden im internationalen Vergleich die beiden anderen Modelle disparat beurteilt, wobei deutsche und österreichische Jugendliche eher das Gleich-Wertigkeits-Modell bevorzugen, Jugendliche aus Großbritannien am häufigsten ‚weiß nicht' ankreuzen und jene aus den Niederlanden allen drei Modellen skeptisch gegenüberstehen. In der qualitativen Teilstudie wird erkennbar, dass Jugendliche religiöse Pluralität ohne Angst vor institutionellen oder sozialen Sanktionen als Ressource für ihre eigene Religiosität nutzen und einen aktiven Umgang mit ihr pflegen.[7] Ebenso wie in der Studie von Ziebertz/Kalbheim/Riegel zeigt sich in einer Teilstudie von REDCo, dass religiöse Pluralität Teil der Lebenswelt von Jugendlichen ist, wobei sie religiöser Pluralität an der Schule häufiger begegnen als in der Freizeit. Für die befragten Jugendlichen soll Religion an der Schule vorkommen.[8] SchülerInnen soll das Recht

---

7 Vgl. Ziebertz/Kalbheim/Riegel 2003, 95–113.

8 In der qualitativen Teilstudie wurde u. a. der Frage nachgegangen, ob Religion in der Schule vorkommen sollte. Dabei argumentierten die Jugendlichen sowohl für als auch gegen Religion an der Schule. Zu den Pro-Argumenten zählten: 1. Lernen über die eigene Religion, da sie Teil des eigenen Lebens, der Allgemeinbildung, der Kultur und der nationalen Herkunft ist, 2. Lernen über andere Religionen und Kulturen, 3. Vermittlung von Werten, 4. Beitrag

zugestanden werden, ihrem Glauben an der Schule Ausdruck zu verleihen (Tragen von ‚unauffälligen' religiösen Symbolen und Teilnahme an Gottesdiensten). Der Großteil der Jugendlichen ist zudem für eine Beachtung religiöser Speisevorschriften an der Schule. Signifikante Unterschiede zeigen sich weniger anhand der untersuchten Länder als vielmehr anhand des Religionsbekenntnisses. Eine nach diesem Merkmal differenzierte Analyse der Daten ergab Unterschiede zwischen muslimischen Jugendlichen auf der einen Seite und christlichen und ‚nicht religiösen' Jugendlichen auf der anderen Seite. So stimmen muslimische Jugendliche deutlich häufiger zu, dass SchülerInnen das Recht haben sollten, aufgrund von religiösen Festen in der Schule zu fehlen, an bestimmten Fächern nicht teilzunehmen, wenn religiöse Gründe bestehen, das Gebet an der Schule zu verrichten und freiwillig an Gottesdiensten an der Schule teilzunehmen.[9] Diese Differenzen weisen auf Mehrheits-Minderheits-Verhältnisse in den untersuchten Ländern hin, insofern die Befürchtung besteht, dass bestimmte religiöse Traditionen verloren gehen könnten.

Beide Studien machen auf die hohe Bedeutung aufmerksam, an der Schule einen pluralitätsfähigen Umgang mit religiöser Vielfalt einzuüben, indem Religion und religiöse Vielfalt wahrgenommen werden und im schulischen Leben einen Platz finden. Auch wenn die Studien von Ziebertz/Kalbheim/Riegel sowie jene im Rahmen von REDCo wichtige empirische Grundlagen liefern, wie Jugendliche in ihrer Pluralitätsfähigkeit an der Schule gestärkt werden können, so macht Ritzers Längsschnittstudie auf die Grenzen des Religionsunterrichts in diesem Bereich aufmerksam. In seiner Studie konnte er im Kompetenzbereich ‚Toleranz' keine signifikanten Veränderungen im Laufe eines Schuljahres bei Schülerinnen und Schülern feststellen, die den Religions- bzw. Ethikunterricht oder keinen von beiden besuchten.[10] Gegen überfrachtete Erwartungen an den Religionsunterricht verdeutlicht die Studie, was der Religionsunterricht realistischer Weise leistet und dass ein von Toleranz geprägter und konstruktiver Umgang mit religiöser Vielfalt nicht die exklusive Aufgabe eines einzelnen Unterrichtsfaches, wie des Religionsunterrichts sein kann. Vielmehr ist dies die Aufgabe der gesamten Schule.

Einerseits verwundert es wenig – auch wenn wie oben bereits angeführt, junge Menschen Pluralität gegenüber positiv aufgeschlossen sind und finden, ein konstruktiver Umgang im Religionsunterricht sollte trotz seines beschränkten Rahmens gefördert werden –, dass in den beiden untersuchten Schulen der vorliegenden Untersuchung kein entsprechendes Gesamtkonzept besteht. Religion und religiöse Vielfalt sind kein Thema von Schulentwicklung, weder in der Theorie noch in der Praxis.[11] Andererseits machen beide empirischen Befunde der vorliegenden Studie auf die Notwendigkeit aufmerksam, religiöse Pluralität und den Umgang mit ihr nicht von der religionspädagogischen Tagesordnung zu nehmen bzw. sie auf die schulpädagogische zu setzen. Auch die bereits erwähnten empirischen Studien von Bolz/Jäggle/Schrumpf und Strutzenberger zeigen

für friedvolles Miteinander. Die Contra-Argumente konnten ebenfalls zu vier Kategorien gebündelt werden: 1. Kein Interesse an Religion, 2. Missionierungsverdacht, 3. Auslösen von Konflikten, 4. Religion ist Privatsache. Vgl. Knauth/Körs 2008, 398 f.

9 Vgl. Jozsa 2009, 143–147; vgl. insgesamt auch Knauth et al. 2008; Valk et al. 2009.

10 Vgl. Ritzer 2010, 312–370.

11 Mit Ausnahme der Initiative ‚lebens.werte.schule'. Vgl. Jäggle/Krobath/Schelander 2009; Jäggle u. a. 2013; Initiative ‚lebens.werte.schule' 2008a; vgl. zudem Battke u. a. 2002.

einen ähnlichen Befund wie die vorliegende Untersuchung. So haben Bolz/Jäggle/Schrumpf unter anderem untersucht, ob und inwiefern die vielfältigen kulturellen und religiösen Praktiken des Essens im Rahmen der Schule eine Berücksichtigung finden. Diese Berücksichtigung wurde als Indikator für die Anerkennung bzw. Ignorierung von kulturellen und religiösen Traditionen herangezogen. Zwar wird auf die Essenstraditionen seitens der örtlichen Betriebe bei Schulveranstaltungen (z. B. Schiwoche) Rücksicht genommen, im Schulalltag werden sie jedoch nicht berücksichtigt. Sie gelten als Privatsache, die einen organisatorischen Mehraufwand nicht rechtfertigen. Eine solche Praxis wird an den von Bolz/Jäggle/Schrumpf untersuchten Schulen nicht als Problem empfunden. Auch im Umgang mit dem Tragen von Kopftüchern konnte Ähnliches festgestellt werden. So sollte auf das Tragen von Kopftüchern verzichtet werden, da es ein Konfliktpotential darstelle und die Möglichkeit der Ausgrenzung bestünde. Die Bilanz der Autoren über den Umgang mit kultureller und religiöser Differenz an den Schulen war: Vielfach wird Differenz verschoben, delegiert oder ausgeklammert, insbesondere an Ganztagsschulen und kirchlichen Privatschulen.[12] Zu einem ähnlichen Forschungsergebnis kam auch Strutzenberger. So erwähnen die von ihr befragten katholischen ReligionslehrerInnen, die an Schulentwicklungsprozessen beteiligt sind, religiöse Vielfalt nie explizit. Ebenso wie Bolz/Jäggle/Schrumpf sieht sie im Handeln dieser ReligionslehrerInnen Systemkonformität, denn ein konstruktiver Umgang mit religiöser Vielfalt wäre primär Aufgabe der gesamten Schule und weniger die von einzelnen Personen.[13] Auch die von Fischer u. a. durchgeführten Schulfallstudien machen auf die Bedeutung eines konstruktiven Umgangs mit Religion und religiöser Vielfalt für die gesamte Schule aufmerksam, die nicht einzelnen Personen bzw. ausschließlich den Religionslehrerinnen und -lehrern als dafür zuständige Expertinnen und Experten aufgebürdet bzw. in den Religionsunterricht abgeschoben werden dürfte. Als schulpädagogisches Querschnittsthema betrifft der Umgang mit religiöser Pluralität die gesamte Schule, insofern sind interkulturelles und -religiöses Lernen Themen von Schule, die bewusst gestaltet werden wollen. „Interkulturelles [und interreligiöses, P.K.] Lernen ereignet sich nicht von selbst durch das Vorhandensein von Kindern unterschiedlicher Herkunft [und Religionszugehörigkeiten, P.K.], sondern muß sowohl politisch gewollt als auch pädagogisch gestaltet werden. Die Gestaltung des Zusammenlebens verschiedener Kinder in der Schule ist allgemeine Bildungsaufgabe.“[14] Insgesamt zeigen diese Studien deutlich die Bedeutung des Schulmanagements auf, weisen auf die systemischen Bedingungen der Schule hin, insofern LehrerInnen systemkonform agieren, auch wenn sie Strategien hätten, konstruktiv mit religiöser Pluralität umzugehen, und die Notwendigkeit, religiöse Pluralität zum Thema der gesamten Schule zu machen.

Dass LehrerInnen (religiöse) Pluralität wahrnehmen, eine Strategie haben, wie sie mit dieser im Unterricht umgehen, wurde in einer qualitativ-empirischen Studie im Kontext des REDCo-Projekts ergründet. Die Studienautorinnen und -autoren konnten die Bedeutung der Biografie von Lehrerinnen und Lehrern für einen konstruktiven Umgang mit religiöser Pluralität im Unterricht herausarbeiten. Durchaus berichten

12 Zum gesamten Forschungsprojekt vgl. Bolz/Schrumpf/Jäggle 2000; vgl. zudem Jäggle 2000, 127–137.
13 Vgl. Strutzenberger 2012, 436–446.
14 Fischer 1996, 103.

die befragten LehrerInnen von positiven Erfahrungen mit religiöser Vielfalt im eigenen Leben, bspw. im familiären Bereich, in der eigenen Kindheit, im Rahmen von Auslandsaufenthalten während der Studienzeit. Dennoch stellten die Autorinnen und Autoren bei den untersuchten Lehrerinnen und Lehrern einen fehlenden Konnex zwischen diesen positiv erlebten Erfahrungen und dem Unterrichtsstil fest, obwohl sie über Strategien verfügen, im Unterricht religiöse Pluralität zu bearbeiten.[15] In besonderer Weise sind die Studienergebnisse dieses Teilprojekts von REDCo im Vergleich zur vorliegenden Studie beachtenswert und kontrastierend, wird doch in den hier untersuchten Schulen religiöse Pluralität teilweise nicht wahrgenommen bzw. besteht zu Muslimas und Muslimen sowie zum Islam insgesamt ein distanziertes Verhältnis, auch bei den Religionslehrerinnen und -lehrern. Die Vignettenstudie von Rosenberger zur Differenzfähigkeit bei Lehramtsstudierenden hebt die religionspädagogische Dringlichkeit des vorgelegten Befunds nochmals hervor. So finden sich in ihrer Studie keine Hinweise darauf, dass Lehramtsstudierende und BetreuerInnen schulpraktischer Studien religiöse Pluralität wahrnehmen. Kulturelle Pluralität (Sprache) wird von Lehramtsstudierenden nahezu nicht (unter 3%), von Praxisbetreuerinnen und -betreuern nur unzureichend wahrgenommen (15%).[16] Wenn religiöse Pluralität kein Thema der Ausbildung sowohl von Religionslehrerinnen und -lehrern als auch von anderen Lehrerinnen und Lehrern ist, wird die Wahrnehmung von und der konstruktive Umgang mit religiöser Pluralität vermutlich zufällig bleiben, d.h. auf – wegen der Herkunft meist unzureichende – Erfahrungen in der eigene Biografie angewiesen sein und ausschließlich im begrenzten Umfeld (im eigenen Unterricht) stattfinden. Auch wenn sie über entsprechende Wahrnehmungskompetenzen verfügen und Strategien im Umgang mit religiöser Pluralität entwickelt haben, so deuten die oben diskutierten Studien doch darauf hin, dass LehrerInnen ihre Kompetenzen in eine Schule, an der Religion und religiöse Vielfalt kein reflexives, strukturiertes Thema ist, nicht einbringen, weil sie systemkonform handeln.

5.1.4 Religionspädagogischer Ausblick I: Religion und religiöse Pluralität als Aufgabe und Herausforderung für Schule

Aufgrund der Tatsache, dass in beiden Schulen der vorliegenden Studie einerseits eine Tendenz zur Harmonisierung und Privatisierung von Religion besteht, andererseits kein Gesamtkonzept zum Umgang mit religiöser Pluralität erkennbar ist, empfiehlt es sich, Religion als Querschnittsthema von Schule sowie religiöse Vielfalt als Thema religionspädagogischer Theorie und Praxis beizubehalten, zu verstärken und ggf. zu implementieren. Die empirischen Befunde dieser Studie sowie die sich daran anschließende Diskussion legen nahe, den Bereich der Schulentwicklung, den Religionsunterricht sowie die Aus-, Fort- und Weiterbildung von Religionslehrerinnen und -lehrern sowie auch von anderen Lehrerinnen und Lehrern in einem religionspädagogischen Ausblick vertiefend zu betrachten. Die Thematisierung von Religion und religiöser Vielfalt ist für die Schule insgesamt von hoher Bedeutung, da durch die Ausblendung und Marginalisierung von Religion und religiöser Vielfalt sowie die damit einhergehende Stereotypisierung von

15 Vgl. Avest/Bakker/Want 2009, 123–126; Avest 2009, 401.
16 Vgl. Rosenberger 2013, 182.

Muslimas und Muslimen sowie des Islams die Gefahr bestünde, ihre „inhaltliche und soziale Schlüsselfunktion für die Art der Gestaltung des Zusammenlebens mit Migranten, für die Intensität und Qualität wechselseitigen Verständnisses und für den Erwerb einer Haltung kritischen Respekts gegenüber Anderen" zu verspielen. „Ursachen und Grundlegungen sozialer und kultureller Konflikte blieben dauerhaft verborgen."[17] Deshalb möchte der religionspädagogisch motivierte Ausblick dazu anregen, Religion als Dimension von Schule und religiöse Vielfalt in den drei oben genannten Bereichen größere Aufmerksamkeit zu widmen.

5.1.4.1 Plädoyer I: Religion und religiöse Vielfalt zu Themen von Schulentwicklungsprozessen machen

Um Religion und religiöse Vielfalt zu Themen nachhaltiger Schulentwicklungsprozesse zu machen, d. h. um einen konstruktiven Umgang mit diesen Querschnittsthemen zu ermöglichen, sind sowohl individuelle als auch organisatorische Bedingungen notwendig. So werden Schulentwicklungsprozesse auf der einen Seite durch innovatives AkteurInnenhandeln sowie verlässliche und zielorientierte Organisationsstrukturen begünstigt,[18] auf der anderen Seite durch eine sensible Wahrnehmung des schulischen Kontextes (z. B. die Schule mit ihrer Geschichte, ihren Akteurinnen und Akteuren, ihrem Einzugsgebiet, den schulpolitischen und -pädagogischen Rahmenbedingungen) sowie eine Auslotung entsprechender Ressourcen befördert. Grundlegend für Schulentwicklungsprozesse, die zum Ziel haben, ein nachhaltiges Gesamtkonzept für einen konstruktiven Umgang mit Religion und religiöser Vielfalt zu entwickeln, ist der Wille der Akteurinnen und Akteure bzw. verantwortlichen Personen an der jeweiligen Schule einen solchen Schulentwicklungsprozess durchzuführen: d. h. zu initiieren, zu begleiten, ggf. organisatorische Veränderungen vorzunehmen, Ressourcen zur Verfügung zu stellen und zu evaluieren. Erfahrungen aus gelungenen Schulentwicklungsprozessen zeigen aber auch die große Bedeutung von Schulleiterinnen und -leitern,[19] die wesentlich zum Gelingen solcher Prozesse beitragen können. Ein für schulpädagogisch relevante Angelegenheiten zuständiges Gremium, das auch über die erforderlichen formalen Kompetenzen verfügt, ist an mittleren und höheren Schulen in Österreich der SGA mit seinen gewählten Schulpartnerinnen und -partnern und der Schulleitung.

Die ökumenische Initiative ‚lebens.werte.schule', eine Kooperation der Universität Wien und der Kirchlichen Pädagogischen Hochschule Wien/Krems, macht Diversität an Schulen, insbesondere religiöse Diversität zum Thema von Schulentwicklung. Sie möchte die „religiöse Dimensionen in Schulkultur und Schulentwicklung wahrnehmbar und für die Gemeinschaft fruchtbar […] machen." Ihr Ziel „ist eine demokratiefähige Schule und ein Beitrag zur menschengerechten Bildung."[20] Ihre Arbeit wird von der Frage geleitet, wie an der Schule mit Diversität und Vielfalt umgegangen wird und wie

17 Fischer 1996, 103.
18 Vgl. Biermann 2007, 304–316.
19 Vgl. Fischer 1996, 104.
20 Initiative ‚lebens.werte.schule' 2008b.

jungen Menschen Anerkennung vor jeder Leitung zuteilwerden kann.[21] Macht sich die Schule in Schulentwicklungsprozessen auf die Suche nach einer „gute[n] Schule“, so wäre diese „daran zu erkennen, wie sie Menschen und ihre Verschiedenheit wahrnimmt, wie sie mit sozialer Ungleichheit und mit kultureller und religiöser Diversität umgeht. Nachhaltige Schulentwicklung beruht darauf, wie individuelle, soziale, kulturelle und religiöse Unterschiede als Ressource wahrgenommen werden“.[22]

Auch der Europarat widmet sich angesichts einer zunehmend religiös pluraler werdenden Gesellschaft in mehreren Dokumenten der Bedeutung von Religion im Rahmen interkultureller Bildung an der Schule.[23] In seinem Handbuch zu religiöser Diversität und interkultureller Bildung bietet er Schulen eine „checklist of key issues and questions for self-reflection and for action“ an, die – auch wenn sie kaum rezipiert ist – für Schulentwicklungsprozesse besonders hilfreich wäre. Sie fokussiert auf die religiöse Dimension von Schule und ihre religiöse Vielfalt, hat die gesamte Schule im Blick, nimmt sie für religiöse Bildung in Verantwortung und liefert Impulse zur Selbstreflexion, die zu angemessenen Maßnahmen anregen sollen.[24] Daran anlehnend[25] wurde vor dem Hintergrund der beiden untersuchten Schulen eine kontextsensible Adaptierung dieser Checkliste erstellt. Mit ihr soll ein Beitrag zur Initiierung eines nachhaltigen Schulentwicklungsprozesses geleistet werden und zur Erarbeitung eines Gesamtkonzepts für einen konstruktiven Umgang mit Religion und religiöser Pluralität an Schulen:

1. Zum Ethos und den Werten der Schule
   - Auf welche Werte stützt sich die Schule?
   - Wer legt sie fest und fördert sie?
   - Unterstützen und fördern sie Dialog, Respekt und Anerkennung?
   - Haben sie die religiöse Dimension und die religiöse Vielfalt an der Schule im Blick?
   - Sind diese Werte bekanntgemacht worden und stimmte die Schulgemeinschaft diesen zu?
   - Inwieweit gehört religiöse Bildung angesichts einer zunehmend religiös pluralen Schule zum Schulprogramm?

2. Zu den unterrichtlichen Schwerpunktsetzungen im Schulprofil
   - Finden durch die unterrichtlichen Schwerpunktsetzungen im Schulprofil die diversen, insbesondere die kulturellen und religiösen Bedürfnisse der SchülerInnen und der Schulgemeinschaft Anerkennung? Welche bleiben unberücksichtigt?

21 Vgl. u. a. Jäggle/Krobath 2009; Schröder 2009; vgl. zudem Jäggle u. a. 2013.

22 Jäggle/Klutz 2013, 85. Jedes Semester wird an der Universität Wien die Lehrveranstaltung ‚Theorie und Praxis der Schulentwicklung und Religion‘ vom Institut für Bildungswissenschaften als Wahlpflichtseminar allen Lehramtsstudierenden angeboten und von Akteurinnen und Akteuren der Initiative ‚lebens.werte.schule‘ geleitet.

23 Vgl. dazu das Kapitel 1.3 Religiöse Bildung und Religionsunterricht im Kontext Europa.

24 Vgl. Keast/Leganger-Krogstad [3]2008, 119–121.

25 Die Checkliste wurde frei übersetzt und für den österreichischen Kontext im Allgemeinen und für die beiden untersuchten Schulen im Speziellen adaptiert. Vgl. die Checkliste im Anhang dieser Studie.

- Fördern die unterrichtlichen Schwerpunktsetzungen im Schulprofil den Respekt und die Anerkennung von Religion und religiöser Vielfalt an der Schule?

3. Zum Schulmanagement
   - In welcher Weise wird auf der Ebene des Schulmanagements (religiöse) Diversität reflektiert?
   - Inwieweit stützt sich das Schulprofil auf das Christentum (in seiner römisch-katholischen Ausprägung) als Normalität?
   - Wie berücksichtigt der Schulkalender religiöse Vielfalt?
   - In welchem Ausmaß werden hinsichtlich der schulfreien Tagen (z. B. schulautonom freie Tage) die religiösen Feiertage der verschiedenen Religionen berücksichtigt?
   - Werden bei der Festlegung der schulfreien Tage (z. B. schulautonom freie Tage) jene Religionen und ihre Feiertage berücksichtigt, die durch die SchülerInnen und LehrerInnen an der Schule vertreten sind? Wie werden diese bei der Festlegung berücksichtigt?
   - Wie geht die Schule mit religiösen Feiern verschiedener Religionen um?
   - In welcher Weise finden die kulturellen und religiösen Essgewohnheiten bzw. Speisevorschriften im Rahmen der Schule Berücksichtigung?
   - Wie wird an der Schule mit kulturell und religiös geprägter Kleidung bzw. mit Kleidungsvorschriften und dem Tragen religiöser Symbole umgegangen?
   - In welchem Ausmaß wird diesbezüglich religiöse Vielfalt reflektiert?
   - Wie wird mit Konfliktfällen umgegangen?

4. Zu den Schwerpunktsetzungen in den Lehrplänen[26] und im Schulalltag
   - Hat die Schule bereits eine Evaluierung durchgeführt, inwieweit die religiöse Dimension und religiöse Vielfalt an der Schule berücksichtigt werden?
   - Worauf wird bei den Lehrplänen der Schwerpunkt gelegt?
   - Inwieweit sind die Lehrpläne auf die zukünftigen Herausforderungen im Leben der SchülerInnen abgestimmt?
   - Ist kulturelle und religiöse Vielfalt Teil der Lehrpläne? In welchen Gebieten wird sie behandelt?
   - Wird im Philosophie- und Ethikunterricht religiöse Pluralität thematisiert? In welchen Gebieten wird sie behandelt?
   - Wird in den schultypenspezifischen Fächern religiöse Pluralität thematisiert? In welchen Gebieten wird sie behandelt?
   - Welche Sprachen werden unterrichtet? Wird muttersprachlicher Unterricht angeboten?
   - In welchem Ausmaß werden im Geschichtsunterricht jene Kulturen behandelt, die an der Schule durch die SchülerInnen und LehrerInnen anzutreffen sind?
   - Welche Musik wird im Schulalltag und bei Schulfesten gespielt?
   - Welche Spiele werden auf dem Schulhof gespielt?
   - Welche Sportarten werden im Sportunterricht ausgeübt?

26 Da es sich bei den österreichischen Lehrplänen um Rahmenlehrpläne handelt, sind inhaltliche Schwerpunktsetzungen durch die Lehrpersonen möglich.

5. Zum Religionsunterricht
   - Wie viele SchülerInnen besuchen einen Religionsunterricht?
   - Worin bestehen Schwierigkeiten in der Organisation des Religionsunterrichts?
   - Wo und zu welcher Uhrzeit wird Religion unterrichtet?
   - Hat der Religionsunterricht hinsichtlich seiner räumlichen und zeitlichen Organisation den gleichen Stellenwert wie andere Unterrichtsfächer?
   - Welche Ziele werden mit dem Religionsunterricht verfolgt?
   - Gibt es Übereinstimmungen mit den Zielen der Schule?
   - Welche Religionen werden im Religionsunterricht thematisiert? Wie erfolgt die Auswahl?
   - Wie werden im Religionsunterricht die anderen Religionen bewertet?
   - Wie wird im Religionsunterricht die Beziehung zu den anderen Religionen gesehen?
   - In welcher Weise findet die religiöse Sozialisation und die individuelle Religiosität der SchülerInnen im Religionsunterricht Berücksichtigung?
   - Werden im Religionsunterricht Gemeinsamkeiten zwischen den Religionen entdeckt und hervorgehoben?
   - Wird im Religionsunterricht Unterscheidendes zwischen den Religionen gewürdigt und anerkannt?
   - Werden Religionen vergleichend-systematisch (religionswissenschaftlich) unterrichtet?
   - Findet interkonfessionelles und -religiöses Lernen statt, das auf Respekt und gegenseitiger Anerkennung beruht und abzielt?
   - Welche Kooperationsmöglichkeiten (z. B. gemeinsamer Unterricht, Projekte und Feiern) bestehen zwischen den Religionslehrerinnen und -lehrern unterschiedlicher Konfessionen und Religionen an der Schule?
   - Werden diese von der Schulleitung unterstützt?
   - Gibt es an der Schule kritische Einstellungen gegenüber Religionen und dem Religionsunterricht?
   - Gibt es an der Schule einen Ethikunterricht für jene SchülerInnen, die keinen Religionsunterricht besuchen?
   - Wie viele SchülerInnen besuchen den Ethikunterricht?
   - Aus welchen Gründen wurde der Ethikunterricht eingeführt? Inwieweit war religiöse Pluralität ein Motiv?

6. Zur Ausbildung von Lehrerinnen und Lehrern
   - In welchem Ausmaß wurden LehrerInnen vorbereitet, die religiöse Dimension an der Schule wahrzunehmen und einen konstruktiven Umgang mit religiöser Vielfalt an ihr einzuüben?
   - In welcher Form und in welchem Ausmaß erfahren LehrerInnen von der Schulleitung Unterstützung?

5.1.4.2 Plädoyer II: Die ,katalysatorische Kraft' des Religionsunterrichts für die Schule entdecken

Auch wenn dem Religionsunterricht nicht die Aufgabe aufgebürdet werden darf, alleine für ein Gesamtkonzept Sorge zu tragen, mit dem die Schule zu einem konstruktiven Umgang mit Religion und religiöser Pluralität findet, so kann er dennoch als Impulsgeber und ,Katalysator' dienen. Seine schulpädagogische Relevanz würde auch zunehmen, indem er einen Dienst für die Schule leistet, ohne dabei selbst funktionalisiert zu werden. So kann der Religionsunterricht bspw. im Rahmen von Unterrichtsprojekten auf Religion und religiöse Vielfalt als Dimension von Schule aufmerksam machen. In diesen Projekten können Orte an der Schule aufgespürt und identifiziert werden, wo sie sichtbar werden, um anschließend ihre Potentiale für die Schule insgesamt zu thematisieren. Die Kooperationserfahrungen zwischen den Religionslehrern, wie sie an der Schule B der vorliegenden Studie angesprochen wurden, sind beachtenswert in der Betrachtung des Religionsunterrichts als ,Katalysator' für die Schule, um ein Gesamtkonzept zu entwickeln, mit Religion und religiöser Pluralität an der Schule konstruktiv umzugehen. An der Schule B gab es Kooperationen im Rahmen des Religionsunterrichts (katholisch und islamisch zu ,Jesus und Maria im Islam') und bei gemeinsamen Schulgottesdiensten (katholisch und orientalisch-orthodox sowie katholisch und islamisch), die Lern- und Begegnungsmöglichkeiten eröffneten, da religiöse Differenz für Lernanlässe sorgte. Von besonderer Bedeutung ist jedoch, dass diese Kooperationen in der SGA-Gruppe Erwähnung finden. Die Kooperationen zwischen den Religionslehrern an der Schule B machen auf zwei Bereiche aufmerksam: 1. Bei den erwähnten Kooperationen war der katholische Religionslehrer immer beteiligt. Da der katholische Religionslehrer ausschließlich an dieser einen Schule unterrichtet, die beiden anderen Religionslehrer hingegen auch an weiteren, scheint er eine Schlüsselposition einzunehmen. Anders ausgedrückt: Vermutlich benötigen Kooperationen eine Person, die die Schule als ihr Hauptarbeitsgebiet sieht, einen festen Stand an ihr hat und so die Möglichkeit eröffnet, die Initiative für Kooperationen zu ergreifen und voranzubringen. 2. Die Kooperationen machen darauf aufmerksam – dies zeigt sich beim gemeinsamen Schulgottesdienst von katholischer und islamischer Seite –, dass sie über den Religionsunterricht hinaus Beachtung finden, insofern sie von der SGA-Gruppe eigens positiv erwähnt werden. Demnach dürfte dem Öffentlich-Machen eine Schlüsselfunktion zukommen. Die Erfahrungen an der Schule B machen Mut, die ,katalysatorische Kraft' des Religionsunterrichts für die Schule insgesamt kontextspezifisch an Schulen zu entdecken, nicht zuletzt auch deshalb, weil auf die positive Einstellung Jugendlicher gegenüber religiöser Vielfalt vertraut werden kann.[27] Aus den Erfahrungen der Schule B können folgende Impulsfragen formuliert werden, um die ,katalysatorische Kraft' des Religionsunterrichts zu entdecken:

- Welche (Personal-)Ressourcen stehen zur Verfügung?
- Welche Kooperationsmöglichkeiten bestehen und welche können eingegangen werden?
- Wie kann Religion und religiöse Vielfalt als Dimension von Schule sichtbar gemacht werden?

27 Vgl. Ziebertz/Kalbheim/Riegel 2003, 95–113.

Damit der Religionsunterricht neben Unterrichtsprojekten – angestoßen durch die Arbeit im Religionsunterricht – seine ‚katalysatorische Kraft' für die Schule entfalten kann, um einen konstruktiven Umgang mit Religion und religiöser Vielfalt zu fördern, sind m.E. religionspädagogische Modelle erforderlich, anhand derer SchülerInnen im Rahmen des Religionsunterrichts eine Sensibilität für das Phänomen religiöser Pluralität mit seinen unterschiedlichen Dimensionen[28] entwickeln und einen konstruktiven Umgang mit ihr einüben können, d.h. in ihren interkonfessionellen und -religiösen Kompetenzen gefördert werden.[29] Ein überzeugendes Modell religiösen Lernens wurde von Roebben vorgelegt, das in religiösen Bildungsprozessen religiöse Pluralität und die Biografie jedes/jeder Einzelnen konstitutiv wahrnimmt und aufgreift. Roebbens Modell soll in aller Kürze vorgestellt werden, weil es das Potential hat, die ‚katalysatorische Kraft' des Religionsunterrichts für die Schule insgesamt zu entdecken, der religionspädagogisch geforderten Subjektorientierung gerecht wird und religiöse, existentiell bedeutsame Lernprozesse eröffnen möchte.

Roebben versteht religiöse Bildung als Pilgerreise, die sich aus der Beobachtung speist, dass das hermeneutisch-kommunikative Konzept in der Religionspädagogik, in dem im Religionsunterricht bspw. das Religiöse in der Welt wahrgenommen und im kommunikativen Austausch erschlossen wird, an seine Grenzen gerät. Dass jedoch im Religionsunterricht existentielle Fragen aufbrechen und SchülerInnen sich nach Antworten sehnen, steht für Roebben fest. Er zieht das Bild des ‚Narthex', der Vorhalle einer Kirche, heran und bezeichnet religiöses Lernen als narthikales Lernen. Damit wird das pädagogische und theologische Moment religiösen Lernens „für das, was nicht gelernt, sondern nur empfangen werden kann" betont. „Im Narthex kann man das Verständnis erlangen, dass sich die eigene Existenz nicht ergründen lässt, dass man nicht die Quelle der eigenen Gedanken ist, dass man in seiner Suche bereits gefunden worden ist und niemals zu definitiver Sinnlosigkeit zurückfallen kann, wenn man verlorengehen oder den Weg aus den Augen verlieren könnte."[30] Demnach versteht Roebben religiöse Bildung als nicht planbares Ereignis, sondern als Geschenk. Auch wenn entsprechende empirische Unterrichtsforschungen seines Modells noch ausständig sind und sicherlich erkenntnisbringend wären, überzeugt es, weil es religiöses Lernen jenseits der zum Teil ideologisch aufgeladenen Diskussion zu ‚learning in religion', ‚learning from religion' und ‚learning about religion' ausbuchstabiert und im Anschluss an Mary C. Boys als ein Lernen in der Gegenwart des/der religiös Anderen versteht. Dadurch nimmt es die Realität zunehmender religiöser Pluralität an der Schule wahr und hält sie für Lernprozesse konstitutiv. Roebben denkt die Ansätze des interreligiösen Lernens weiter und bezieht das intrareligiöse Lernen ein. Zu Recht macht er auf die Grenzen des interreligiösen Lernens in der Schule aufmerksam,[31] da es zum Teil von zu

28 Vgl. Englert 2002, 19–31.

29 Vgl. dazu in Auswahl die zahlreichen Konzeptionen: Schambeck 2013; Willems 2011; Tautz 2007; Leimgruber [2]2012; Sajak 2005; Prettenthaler 2004; Jäggle 2003; Goßmann 1987.

30 Roebben [3]2012, 93.

31 Dass in der Religionspädagogik der Begriff ‚interreligiöses Lernen' z.T. sehr unterschiedlich verwendet wird und neuerdings der Begriff ‚interreligiöse Kompetenz' Einzug hält, hat Schambeck pointiert zusammengestellt. Zudem bietet ihr Lehr- und Studienbuch einen guten Überblick über paradigmatische Ansätze interreligiösen Lernens. In diesem Überblick wird

hohen Voraussetzungen bei den Schülerinnen und Schülern ausgeht. Für diese Form des Lernens sind hinreichende Kenntnisse über verschiedene Religionen und eine eigene reflektierte religiöse Position notwendig. Hingegen macht sich Roebben für interspirituelles Lernen in der Gegenwart des/der religiös Anderen stark – er bezeichnet es als learning in/through religion bzw. intrareligiöses Lernen –, bei dem SchülerInnen in der Begegnung mit dem/der religiös Anderen – wozu bspw. auch religiöse Schriften und Traditionen zählen – ein Zugang zu religiösen Erfahrungen eröffnet wird. „Wer sich mit der Begegnung mit dem Anderen beschäftigt, wird nicht nur mit der Verschiedenheit und mit der Unterschiedlichkeit (*la différence*) des Anderen konfrontiert, sondern auch mit seinem radikal Anderssein oder seiner Alterität (*l'altérité*). In der Klasse treffen die SchülerInnen auf eine direkte Art, als KlassenkameradIn, als Person, als Mensch mit eigener Herkunft und eigener Zukunft, aufeinander.“[32] Diese Begegnungen fordern dazu heraus, sich „selbst *neu zu definieren* und *neu zu ‚dignifieren‘ (also würdigen)*“[33] und leisten damit einen Beitrag, die eigene Identität zu entwickeln und konstruktiv mit Diversität umzugehen. Auch wenn Roebbens Modell keine zwingende Änderung in der Organisationsform des Religionsunterrichts erforderlich macht, plädiert er dafür, dass die SchülerInnen „in einem Klassenraum-der-Vielfalt [zusammenbleiben]. Durch die Methode der inneren Differenzierung kann es der Lehrkraft gelingen, die Klasse als Einheit an ein und demselben Thema bzw. Fragestellung arbeiten zu lassen, in ein und demselben Kontext, mit Konzentration auf die gleichen Ziele. Gleichzeitig ist es der Lehrkraft möglich, ihre Schülerschaft anzuleiten, auf Grundlage ihres individuellen Lernweges und ihrer eigenen Mittel das jeweilige Thema zu bearbeiten. Kollektives wie persönliches Lernen werden in dem Ansatz zusammengeführt.“[34] Roebben geht somit von den SchülerInnen als Subjekte religiösen Lernens aus, sodass bei ihnen in der Begegnung mit dem/der religiös Anderen, d. h. durch Differenzerfahrung religiöse Lernprozesse ausgelöst werden können. Dabei gibt er selbst zu, dass es sich bei diesem Lernen um ein hohes Ziel religiöser Bildung an der Schule handelt. Jedoch ist seiner Ansicht nach eine Forcierung dieses Modells lohnenswert, verspricht es doch, für die/den Einzelne/n existentiell bedeutsam zu sein[35] und Strahlkraft für die gesamte Schule im Umgang mit Religion und religiöser Vielfalt zu haben.

Gleichzeitig hat ein solches Modell Auswirkungen auf die Ausgestaltung der theologischen Aus-, Fort- und Weiterbildung, in der vermehrt die praktisch-theologische Reflexionsweise zur Geltung kommen sollte, damit (zukünftige) ReligionslehrerInnen „für das Heilige im Alltag“ sensibilisiert werden und „es vor der Klasse ins Wort zu bringen und zu deuten“[36] vermögen. In diesem Sinne wurde das dritte Plädoyer des ersten religionspädagogischen Ausblicks dieser Studie formuliert.

---

deutlich, dass sich die Ansätze interreligiösen Lernens von einer Inhalts- bzw. Themenorientierung hin zu einer Subjektorientierung entwickelten. Vgl. Schambeck 2013, 52–110.

32 Roebben [3]2012, 133 f. [Hervorhebungen im Original]; vgl. auch Greiner 2000; Grümme 2007.

33 Roebben [3]2012, 152. [Hervorhebungen im Original]

34 Roebben 2011, 40.

35 Vgl. Roebben [3]2012, 83–98, 133–156.

36 Roebben [3]2012, 170.

5.1.4.3 Plädoyer III: Kompetenzen von (Religions-)Lehrerinnen und -Lehrern für Religion und religiöse Vielfalt stärken

In besonderer Weise machen die rekonstruierten Orientierungsrahmen der RL-Gruppe der Schule A auf eine notwendige Unterstützung von Religionslehrerinnen und -lehrern in Aus-, Fort- und Weiterbildung aufmerksam. Die Religionslehrerinnen an der Schule A nehmen divergierende Erwartungen an sie wahr, fühlen sich „zwischen 2 Stühlen" (466) und entdecken für sich keine Handlungsoptionen, sodass der Beruf der Religionslehrerin/des Religionslehrers als Belastung erlebt werden kann, auch wenn in dieser Berufsgruppe insgesamt eine hohe Berufszufriedenheit und selten Burnouts festzustellen sind.[37] Der Beruf ReligionslehrerIn ist objektiv besonders anspruchsvoll und wegen der Rahmenbedingungen belastend. Sich den Auswirkungen religiöser Pluralisierung ausgeliefert zu fühlen und für die religionspädagogische Praxis kein befriedigendes Konzept zur Verfügung zu haben, wirkt erschwerend. In besonderem Maße sind pädagogisch-didaktische, theologisch-religionspädagogische, institutionelle und personale Kompetenzen nötig.[38] Die empirischen Ergebnisse der RL-Gruppe der Schule A und die bereits oben erwähnte Vignettenstudie von Rosenberger machen auf die Bedeutung bzw. Dringlichkeit aufmerksam, religiöse Vielfalt zum Thema in Aus-, Fort- und Weiterbildung von (Religions-)Lehrerinnen und -Lehrern zu machen, wenn die Wahrnehmung von und der Umgang mit Religion und religiöser Pluralität durch (Religions-)Lehrerinnen und -Lehrer nicht bloß zufällig bleiben, d.h. sich lediglich aus biografischen Erfahrungen speisen soll.[39] Dabei fokussiert dieses Plädoyer auf (zukünftige) ReligionslehrerInnen, Lehramtsstudierende und LehrerInnen anderer Fächer, sind doch – wie oben mehrfach deutlich wurde – Religion und religiöse Vielfalt schulpädagogisch relevante Querschnittsthemen. Insofern pädagogisch-didaktische, theologisch-religionspädagogische sowie personale Kompetenzen von (Religions-)Lehrerinnen und -Lehrern notwendig sind – sicherlich in unterschiedlichem Ausmaß –, haben Studienpläne mit ihren Lehrveranstaltungen bzw. Fort- und Weiterbildungsangebote dieser Anforderung Rechnung zu tragen. Erfahrungen an der Universität Wien mit Lehrveranstaltungen wie ‚Ökumene lernen', ‚Ökumenische Erkundungen' – beide sind aus praktisch-theologischer Perspektive konzipiert – und ‚Theorie und Praxis der Schulentwicklung und Religion' ermutigen dazu, sich bereits in der Ausbildungsphase von (Religions-)Lehrerinnen und -Lehrern dem Phänomen Religion und religiöse Pluralität als Dimension von Schule zu widmen. Studierende werden in diesen Lehrveranstaltungen unterstützt, die „Fähigkeit zur konfessionellen Selbstreflexion in der ökumenischen Begegnung"[40] zu erlangen. Reflexivität gilt ja als Schlüsselkompetenz für den Lehrberuf.[41] Gerade in der Begegnung mit konfessionell Anderen werden bei Studierenden religiöse Lernprozesse

37 Vgl. bspw. Bucher/Rothbucher 1996, 132–151; Bucher 2005a, 30–70; Danner/Lagger/Schwarz 2005, 124–169; Bucher 2005b, 219–221; Bastel 2005, 228–230; Englert/Güth 1999, 49–54; Lück 2003, 287–290; Feige/Lukatis 2000, 290–306; Feige/Tzscheetzsch 2005, 44–54.

38 Vgl. Ziebertz/Heil 2005a; Burrichter u.a. 2012.

39 Vgl. Want et al. 2009.

40 Senat der Universität Wien 2013, 16.

41 Vgl. Ziebertz/Heil 2005b.

im Sinne des intrareligiösen Lernens angestoßen.[42] Als praktisch-theologische Lehrveranstaltungen bzw. als schulpädagogische mit praktisch-theologischer Aufmerksamkeit fördern sie in besonderer Weise auch personale Kompetenzen: sich über die eigenen Ziele, Grundoptionen am Lernort Schule bewusst zu werden und diese offen zu legen, am Lernort Schule die vorhandenen Ressourcen wahrzunehmen, diese hinsichtlich ihres Potentials für Schule zu beurteilen und Handlungsoptionen zu entwickeln. Eine solche ressourcenorientierte, zutiefst praktisch-theologische Herangehensweise (Orientieren-Sehen-Urteilen-Handeln)[43] versucht, vorhandene Möglichkeiten zu identifizieren. Insofern diese Lehrveranstaltungen die personale Kompetenz fördern, kommen sie der Empfehlung einer REDCo-Teilstudie nach, der personalen Dimension von (zukünftigen) (Religions-)Lehrerinnen und -Lehrern in der Aus-, Fort- und Weiterbildung verstärkt Raum zu geben und ressourcenorientiertes Handeln einzuüben.[44] Im Anschluss an dieses Plädoyer sind folgende Fragen impulsgebend:

- Wie werden (zukünftige) (Religions-)Lehrerinnen und -Lehrer unterstützt, Strategien zu entwickeln, um mit religiöser Vielfalt an der Schule konstruktiv umzugehen?
- Welche Unterstützung benötigen (zukünftige) (Religions-)Lehrerinnen und -Lehrer an den Schulen, um ein ressourcenorientiertes Denken aufzubauen bzw. weiterzuentwickeln?

42 Vgl. Roebben [3]2012, 151–154. Auch in der Lehrveranstaltung ‚Philosophisch und theologisch denken‘ haben Studierende die Möglichkeit, intrareligiöse Lernprozesse zu erfahren, indem sie sich an philosophischen und theologischen Gesprächen mit ihren Kommilitoninnen und Kommilitonen beteiligen. Vgl. Klutz/Lehner-Hartmann 2013.

43 Vgl. Boschki 2007.

44 Vgl. Avest 2009, 401. Zur Bedeutung von Supervision bzw. systemischer Beratung für ReligionslehrerInnen vgl. Wedding 2013; Wölfel-Ternes 2013; vgl. zudem Kögler 2011.

5.1.5 Empirische Befunde und religionspädagogischer Ausblick im Überblick

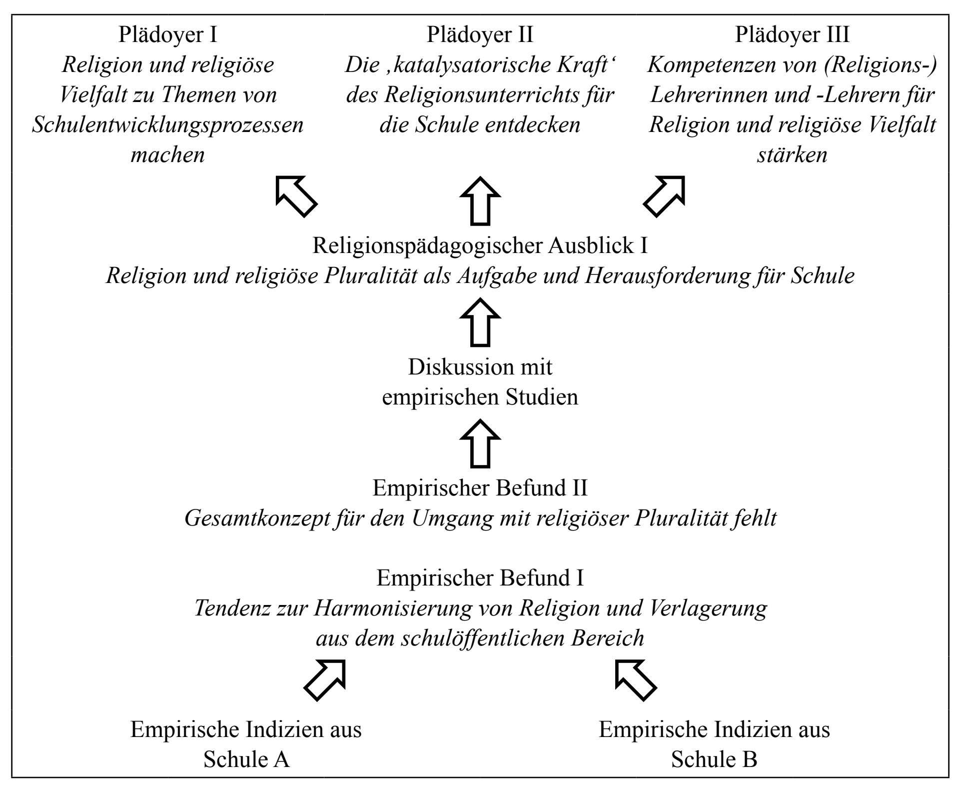


Abbildung 9: Ergebnisse und religionspädagogischer Ausblick zur Wahrnehmung und Einschätzung von Religion und religiöser Vielfalt an der Schule

5.2 Zur Wahrnehmung und Einschätzung des Religionsunterrichts an der Schule

5.2.1 Empirischer Befund III: Schulische Strukturen und Erwartungen an das Fach fördern seine Randständigkeit

Wie der Religionsunterricht an den beiden untersuchten Schulen wahrgenommen und eingeschätzt wird, konnte in den rekonstruierten Orientierungsrahmen ergründet werden. Diese Orientierungsrahmen weisen einerseits auf seine schulorganisatorisch fragile Stellung hin, andererseits werden die unterschiedlichen, teilweise widersprüchlichen Erwartungen an ihn erkennbar. So soll der Religionsunterricht bspw. metafachliche Funktionen erfüllen (Beitrag zur Werteerziehung an der Schule). Zugleich wird er als Bekenntnis-/Gesinnungsfach betrachtet, sodass eine Teilnahme an bzw. Abmeldung von ihm durch die persönliche Gesinnung legitimiert wird. Seine Stellung an der Schule und die an ihn gerichteten Zuschreibungen haben das Potential, eine Dynamik der Randstän-

digkeit zu befördern. Für diesen empirischen Befund lassen sich in den Gruppendiskussionen folgende Beispiele anführen:

- *Der Religionsunterricht ist unauffällig und ein schwer zu unterrichtendes Fach* (Schule A): Die Wahrnehmung des Religionsunterrichts an der Schule A ist disparat. In der SGA-Gruppe kann kaum etwas über den Religionsunterricht gesagt werden, er zeigt sich als ein weitgehend unscheinbares und unauffälliges Fach. Dass er dies ist, wird als positiv erachtet und als ein Zeichen für das Ausbleiben von Konflikten in ihm und um ihn gedeutet. Während in der SGA-Gruppe der Ethikunterricht seinen Beitrag um dieses Ausbleiben von Konflikten leistet, wird er in der RL-Gruppe als Konkurrenz zum Religionsunterricht betrachtet, der aufgrund dieser schulorganisatorischen Konstellation als ein schwer zu unterrichtendes Fach empfunden wird.
- *Erwartungen an den Religionsunterricht divergieren* (Schule A): Dem Religionsunterricht kommt trotz seines Konfliktpotentials aus Sicht der SGA-Gruppe eine metafachliche Aufgabe zu, insofern er einen Beitrag zur Werteerziehung leistet und dem Wunsch der Schule nach einer „Insel der Seligen" (185- sowie 208–209) nachkommt. Diese erwartete metafachliche Funktion wird auch von der RL-Gruppe geteilt. Das Bemühen um die Erfüllung dieser Funktion führt dazu, dass sich der Religionsunterricht nicht durch ein eigenständiges inhaltliches Profil auszeichnet. Diese Situation wird teilweise als belastend empfunden.
- *Der Religionsunterricht ist schulorganisatorisch fragil* (Schule B): Der Religionsunterricht wird in beiden Gruppen teilweise als schulorganisatorisch fragiles Fach wahrgenommen, wofür die Abmeldemöglichkeit und die eigene Stellung als Religionslehrer an der Schule (keine volle Stelle) mit Folgen für die Stundenplangestaltung als Argument herangezogen werden. Auch wenn eine grundsätzliche Wertschätzung des Religionsunterrichts durch die Schulleitung erkannt wird, gilt der Religionsunterricht nicht als ebenbürtiger Gegenstand im schulischen Fächerkanon (z. B. nicht alle SchülerInnen nehmen an ihm teil; Konkurrenz mit Freizeit). Zudem wird der Religionsunterricht als Bekenntnis-/Gesinnungsfach eingeschätzt, sodass eine Teilnahme an ihm von der persönlichen Präferenz der SchülerInnen abhängt und letztendlich beliebig ist. Diese Einschätzung findet Unterstützung, wenn in der SGA-Gruppe vermutet wird, ReligionslehrerInnen seien konfessionalistisch eingestellt. Trotz der weitgehend als schulorganisatorisch fragil eingeschätzten Stellung des Religionsunterrichts wird diese Einschätzung jedoch von einem der Religionslehrer nicht geteilt. Dieser argumentiert mit hohen Teilnahmezahlen am Religionsunterricht.
- *Die Tendenz, den Religionsunterricht auszuweiten* (Schule B): Aufgrund der schulorganisatorisch fragilen Randposition des Religionsunterrichts bestehen Wünsche, den Religionsunterricht entweder in seiner Organisationsform umzugestalten und ein „Fach Religionen" (379) einzuführen, oder eine höhere Teilnahme an ihm zu erzielen, da er eine gesellschaftliche und individuelle Bedeutung hat. Beide Male bestehen Perspektiven, wie mit der Randposition des Religionsunterrichts umgegangen werden kann. In den beiden untersuchten Gruppen werden solche Handlungsperspektiven nicht immer geteilt. Die Zukunft des Religionsunterrichts wird deshalb unterschiedlich bewertet.

5.2.2 Diskussion mit empirischen Studien

An der Schule A wird der Ethikunterricht als Konkurrenz zum Religionsunterricht wahrgenommen. In empirisch-repräsentativen Studien mit Fokus auf Österreich wurden einige Aspekte des Verhältnisses zwischen Ethikunterricht und Religionsunterricht von Bucher und Ritzer untersucht. Zwar stand in Buchers Evaluationsstudie zum Schulversuch Ethik primär der Ethikunterricht im Fokus, dennoch wurde ebenso – nicht zuletzt aufgrund dessen Genese – seinem Verhältnis zum Religionsunterricht nachgegangen. So zählen zu den Anmeldemotiven der SchülerInnen zum Ethikunterricht Interesse und Neugier sowie Desinteresse am und Unzufriedenheit mit dem Religionsunterricht. Ebenso zeigen die SchülerInnen eine große Zufriedenheit und Akzeptanz in Bezug auf den Ethikunterricht, dies umso mehr, je positiver das Binnengeschehen beurteilt wird. Daneben beeinflussen auch organisatorische Gründe die Zufriedenheit und Akzeptanz. Diese sinken, wenn er in einer Randstunde und in einer zahlenmäßig großen Klasse stattfindet. Insgesamt stützt der Ethikunterricht den Religionsunterricht, insofern die Abmeldungen vom Religionsunterricht im untersuchten Zeitraum zurückgingen und ReligionslehrerInnen ihn als Entlastung erleben.[45] In Ritzers Studie zu den Teilnahmemotiven am bzw. Abmeldemotiven vom Religionsunterricht spielt ebenso der Ethikunterricht eine zentrale Rolle. Demnach steigt die Bereitschaft, am Religionsunterricht teilzunehmen, wenn an der Schule Ethikunterricht angeboten wird.[46] Dabei stützt der Ethikunterricht nicht nur die Teilnahme am Religionsunterricht, sondern fördert auch den Kompetenzerwerb von Schülerinnen und Schülern im Religionsunterricht, insbesondere die Zunahme von Wissen.[47] Buchers und Ritzers Untersuchungen bescheinigen zwar die hohe Bedeutung des Ethikunterrichts an der Schule für den Religionsunterricht, dennoch ist sein bloßes Vorhandensein nicht der ausschließliche Faktor für die Beurteilung des Religionsunterrichts durch SchülerInnen. Diese ist weitgehend durch sein Binnengeschehen bedingt.[48] Ritzer konnte weitere Einflussfaktoren ausfindig machen, die eine Abmeldung vom bzw. Teilnahme am Religionsunterricht begünstigen. So kommen dem Schulklima und der Bedeutung des Religionsunterrichts an der Schule (von Schülerinnen und Schülern vermutete Bewertung des Religionsunterrichts durch LehrerInnen und SchulleiterInnen) ein hohes Gewicht zu. Folglich ist ein positives Schulklima für die Teilnahme am Religionsunterricht förderlich. Eine vermutete geringe Bewertung des Religionsunterrichts durch LehrerInnen und SchulleiterInnen wirkt sich auf eine erhöhte Abmeldebereitschaft aus.[49] Wird in Buchers und Ritzers Untersuchungen die hohe Bedeutung des Ethikunterrichts an der Schule mit seinen positiven Auswirkungen für den Religionsunterricht deutlich, so gewährt die vorliegende Studie ein differenziertes und ein zu den Studien von Bucher und Ritzer komplementäres Bild. In ihren Forschungsarbeiten werden in besonderem Maße die strukturelle (Abmeldungen sinken) und inhaltliche Stütze (Kompetenzen nehmen zu) durch den Ethikunterricht deut-

45 Vgl. Bucher 2001, 179–232, 292 f.
46 Vgl. Ritzer 2003, 133–139, 190 f.
47 Vgl. Ritzer 2010, 221–370.
48 Vgl. bspw. Bucher 1996, 72–77; Bucher 2000b, 38–44, 68–81, 100–102, 112 f.; Ritzer 2003, 60–79, 146–172.
49 Vgl. Ritzer 2003, 79–84, 89–96.

lich. In der vorliegenden Untersuchung kommen auch die von Religionslehrerinnen und -lehrern wahrgenommenen Schwierigkeiten zu Wort. Die Einführung eines Ethikunterrichts stellt für den Religionsunterricht kein ‚Allheilmittel' dar, ja aus Sicht der RL-Gruppe der Schule A wird er sogar als Konkurrenz wahrgenommen (z. B. Gefährdung von Religionsstunden). Vor allem zu Beginn des Schuljahres wird von der RL-Gruppe die Notwendigkeit verspürt, den Schülerinnen und Schülern die Themen des Religionsunterrichts gut zu präsentieren. Dadurch würde der Religionsunterricht ein inhaltliches Profil gewinnen und der Ethikunterricht wäre für den Religionsunterricht qualitätssteigernd. Dies dürfte an der Schule A nicht der Fall sein, da der Religionsunterricht für die SGA-Gruppe bloß eine metafachliche Funktion aufweist (Werteerziehung) und er insgesamt als unscheinbar und unauffällig eingestuft wird. Mit der möglichen Gefährdung von Religionsstunden durch den Ethikunterricht wird in dieser Studie auch die ‚andere Seite' des Ethikunterrichts deutlich. Die strukturelle Stützung des Religionsunterrichts ist weiterhin ein religionspädagogisches Thema, das durch die Einführung eines Ethikunterrichts nicht abgeschlossen ist.[50]

An der Schule B wird erkennbar, dass der Religionsunterricht ein schulorganisatorisch fragiles Fach ist. Auch wenn, wie bereits weiter oben angeführt wurde, ReligionslehrerInnen insgesamt eine hohe Berufszufriedenheit aufweisen, so bestehen für ReligionslehrerInnen dennoch Schwierigkeiten im Unterrichten von Religion, die mit seiner strukturellen Stellung an der Schule und dem sozioreligiösen Kontext zusammenhängen. Bereits Jäggle konnte in seiner Untersuchung von Religionslehrerinnen und -lehrern an Volksschulen in Wien eine von ihnen wahrgenommene zunehmende Veränderung in der religiösen Sozialisation von Kindern feststellen. Durch diese sei eine Änderung der Konzeption des Religionsunterrichts notwendig,[51] da ReligionslehrerInnen die damit verbundenen „Kommunikationsprobleme und Entfremdungsprozesse zwischen moderner Gesellschaft und christlich-institutioneller Tradition gerade in der Großstadt am eigenen Leib"[52] erfahren. Einen ähnlichen Befund konnten Bucher/Rothbucher festhalten. Mehr als die Hälfte der ReligionslehrerInnen finden die weitgehend fehlende religiöse Erziehung von Kindern durch ihre Eltern problematisch, ebenso das negative Kirchenimage und die vorhandene Inkongruenz zwischen kirchlichen Entscheidungen und dem eigenen Gewissen. Hingegen sehen die befragten ReligionslehrerInnen keine Probleme mit ihren Kolleginnen und Kollegen an der Schule.[53] Wie die von Religionslehrerinnen und -lehrern wahrgenommenen Belastungen mit ihrer Berufszufriedenheit zusammenhängen sowie einen Faktor für Burnout darstellen, war Gegenstand der von Bucher/Miklas herausgegebenen Studie. Geringe Berufszufriedenheit und Burnout-Gefährdung hängen mit folgenden Faktoren zusammen: gestörte Disziplin im Unterricht, Arbeit und Freizeit nicht trennen können, zu wenig öffentliche Anerkennung erfahren und bei evangelischen Religionslehrerinnen und -lehrern zusätzlich ein schlechter

50 Dies gilt in besonderem Maß für jenen Religionsunterricht, der von zahlenmäßig kleinen Kirchen und Religionsgesellschaften verantwortet wird, da dieser durch den Ethikunterricht an seine strukturellen Grenzen gerät. Vgl. Bucher 2001, 186; Clark-Wilson 2011, 60–62; Bucher 2014, 75 f.

51 Vgl. Jäggle 1992, 174–188.

52 Jäggle 1993a, 52.

53 Vgl. Bucher/Rothbucher 1996, 125–129.

Stundenplan.[54] Auch in der Essener ReligionslehrerInnenstudie – herausgegeben von Englert/Güth – wurden Schwierigkeiten erfragt, die ReligionslehrerInnen in ihrem Beruf wahrnehmen. Sie erhoben – mit geschlossenen Fragen – die von Religionslehrerinnen und -lehrern empfundenen Schwierigkeiten, sowohl die schulpädagogischen (z. B. das Verhalten von Kindern) als auch die religionspädagogischen (z. B. religiöse Voraussetzungen der Kinder oder ihr Desinteresse an religiösen Inhalten). Für die befragten ReligionslehrerInnen treffen erstere mehr zu als letztere. In den mit offenen Fragen erhobenen Schwierigkeiten wurden am häufigsten der Status als FachlehrerIn für Religion mit seinen organisatorischen Problemen und die schwache Stellung des Religionsunterrichts an der Schule genannt.[55] Zu ähnlichen Ergebnissen kommen die Studien von Feige u. a. sowie von Feige/Tzscheetzsch. Schulexterne Bedingungen werden als belastender empfunden als schulinterne wie bspw. die Wertschätzung des Religionsunterrichts durch Kolleginnen und Kollegen, Schulleitung und Eltern.[56] Insgesamt weisen die referierten Studien auf Schwierigkeiten hin, die primär außerhalb der Schule zu verorten sind und mit dem empirischen Befund der vorliegenden Untersuchung kompatibel sind. An beiden Schulen wird die strukturelle Stellung des Religionsunterrichts thematisiert, zum einen die Konkurrenzsituation zwischen Religions- und Ethikunterricht an der Schule A, zum anderen die schulorganisatorisch fragile Stellung des Religionsunterrichts an der Schule B. In beiden RL-Gruppen konnte die Situation des Religionsunterrichts teilweise als negativer Gegenhorizont rekonstruiert werden, da sie Auswirkungen auf das Unterrichten von Religion hat (bspw. den Religionsunterricht speziell zu Schulbeginn gut zu vermarkten an der Schule A; nicht alle SchülerInnen einer Klasse zu unterrichten aufgrund der Randstellung des Religionsunterrichts an der Schule B).

So wie die Studie von Danner/Lagger/Schwarz über evangelische ReligionslehrerInnen in Österreich macht auch der empirische Befund dieser Studie auf die Situation von Religionslehrerinnen und -lehrern aufmerksam, die einer zahlenmäßig kleinen Kirche oder Religionsgesellschaft angehören. Der islamische Religionslehrer an der Schule B sieht den islamischen Religionsunterricht aufgrund seiner eigenen schulischen Randstellung als Religionslehrer (keine Vollzeitstelle an der Schule B) in einer ebensolchen Stellung, die sich im Stundenplan widerspiegelt. Demnach deutet dieser empirische Befund auf einen Zusammenhang zwischen Stellung der Person und des Unterrichtsfachs hin. Aufgrund der strukturellen Stellung des Religionsunterrichts entsteht tendenziell eine Dynamik, in der die Randständigkeit des Religionsunterrichts zunimmt, vor allem an jenen Schulen, wo ReligionslehrerInnen nur wenige Stunden unterrichten. Verstärkt wird diese Dynamik durch die Transformation der religiösen Landschaft im Allgemeinen und an der Schule im Speziellen. Die religiöse Pluralisierung der Gesellschaft und SchülerInnenschaft hat Folgen für den Religionsunterricht (Pluralisierung des Religionsunterrichts). Nichtsdestotrotz empfindet der islamische Religionslehrer an der Schule B seinen Religionsunterricht im Aufwind, währenddessen sehen die katholischen ReligionslehrerInnen ihren Religionsunterricht zusehends an den Rand gedrängt. Es kann begründet angenommen werden, dass die Wahrnehmung

54 Vgl. Bucher 2005a, 54–70; Danner/Lagger/Schwarz 2005, 154–169.
55 Vgl. Englert/Güth 1999, 108 f.
56 Vgl. Feige/Lukatis 2000, 290–306; Feige/Tzscheetzsch 2005, 44–54.

und Einschätzung des Religionsunterrichts zumindest an den beiden Schulen von ihrer Konfessions- bzw. Religionszugehörigkeit – ob sie einer großen bzw. kleinen Kirche oder Religionsgesellschaft angehören – mitbedingt ist.

In dieser Studie konnten von den beiden SGA-Gruppen Zuschreibungen in Bezug auf Funktion und Selbstverständnis des Religionsunterrichts rekonstruiert werden. An der Schule A wird der Religionsunterricht als ein Beitrag zur Werteerziehung wahrgenommen, wodurch er dem Wunsch nach einer Schule als „Insel der Seligen" (185 sowie 208–209) nachkommt, an der Schule B wird er als Bekenntnis-/Gesinnungsfach betrachtet. In zahlreichen Studien wurden die Zielperspektiven des Religionsunterrichts von Religionslehrerinnen und -lehrern erhoben. Bucher/Rothbucher konnten neben hohen Zustimmungen zu ethischen Zielvorstellungen des Religionsunterrichts auch hohe zu kirchlichen feststellen. Signifikante Unterschiede bestehen in den Altersgruppen, Schultypen sowie zwischen Stadt und Land. Kirchlich-traditionelle Zielperspektiven sind jedoch weit abgeschlagen.[57] Deutlich weniger Zustimmung zu kirchlichen Zielen konnten Englert/Güth feststellen. Die von ihnen befragten ReligionslehrerInnen an Grundschulen stimmen am stärksten allgemeinpädagogischen, gefolgt von religionspädagogischen und am wenigsten kirchlich-traditionellen Zielen im Religionsunterricht zu. Hinsichtlich der Altersgruppen decken sich die Zustimmungen weitgehend. Lediglich bei den kirchlich-traditionellen Zielen bestehen signifikante Unterschiede. Jüngere ReligionslehrerInnen stimmen diesen seltener zu als ihre älteren Kolleginnen und Kollegen. Zudem messen die befragten ReligionslehrerInnen dem Religionsunterricht einen wichtigen Beitrag zur Bildung an der Schule bei.[58] Weitgehend ähnliche Ergebnisse konnte Lück erarbeiten, der ebenfalls ReligionslehrerInnen an Grundschulen befragte und Korrelationen zwischen den Zielperspektiven des Religionsunterrichts und ihren präferierten Organisationsformen aufzeigte.[59] In einer weiteren Studie Buchers konnte er vergleichbare Ergebnisse herausarbeiten. Bei katholischen Religionslehrerinnen und -lehrern rangieren allgemeinbildende Ziele und die Förderung personaler und religiöser Kompetenzen deutlich vor katechetischen Zielen und der Bemühung, die weitgehend ausbleibende religiöse Erziehung in Familien zu kompensieren. Kirchliche Ziele werden am ehesten von Religionslehrerinnen und -lehrern an Volksschulen verfolgt.[60] Auch evangelische ReligionslehrerInnen in Österreich streben kirchliche Zielvorstellungen vergleichsweise wenig an, wobei jene, die an Volksschulen unterrichten, diese deutlich häufiger verfolgen.[61] Die hohe Bedeutung von allgemeinpädagogischen Zielen und der Förderung personaler Kompetenzen findet sich ebenso in den Zielvorstellungen evangelischer ReligionslehrerInnen in Niedersachsen wieder, „die auf der Basis christlich-biblischer Wertvorstellungen eine Entwicklung der SchülerInnen hin zu personal-autonomer Entfaltung erreichen wollen." Hingegen werden Zielperspektiven mit einer „konfessionell-dogmatischen Inhaltsvermittlung"[62] kaum verfolgt. Das bil-

57 Vgl. Bucher/Rothbucher 1996, 129–132.
58 Vgl. Enlgert/Güth 1999, 78–93.
59 Vgl. Lück 2003, 207–226.
60 Vgl. Bucher 2005a, 78–95.
61 Vgl. Danner/Lagger/Schwarz 2005, 174–191.
62 Feige/Dressler 2000, 448; vgl. zudem Feige/Lukatis 2000, 223–245.

dende Moment des Religionsunterrichts steht auch bei den baden-württembergischen Religionslehrerinnen und -lehrern im Vordergrund.[63]

In den oben genannten Studien wird erkennbar, dass ReligionslehrerInnen vorwiegend allgemeinpädagogischen und religionspädagogischen Zielvorstellungen den Vorzug geben. Im Gegensatz dazu wird den kirchlich-traditionellen Zielvorstellungen eine Absage erteilt. Dieser Befund deckt sich zudem mit den Vorstellungen eines idealen Religionsunterrichts von Schülerinnen und Schülern. Insgesamt stellen SchülerInnen dem Religionsunterricht ein gutes Zeugnis aus, auch wenn u. a. schultypenspezifische Unterschiede bestehen.[64] Dies wird u. a. in der Studie von Ziebertz/Kalbheim/Riegel deutlich. Die befragten Jugendlichen bevorzugen einen religionskundlich-existenziellen Religionsunterricht, der informiert und ihre Lebensfragen zum Inhalt hat. Einem katechetisch konzipierten Religionsunterricht, der in den christlichen Glauben einführt, stehen sie kritisch gegenüber bzw. lehnen einen solchen entschieden ab.[65]

Die Zuschreibungen in Bezug auf Funktion und Selbstverständnis des Religionsunterrichts in dieser Studie stehen – dies wurde in den oben besprochenen Studien deutlich – zum Teil quer zu den primär verfolgten Zielen von Religionslehrerinnen und -lehrern im Religionsunterricht. In der SGA-Gruppe der Schule B konnte u. a. die Einschätzung des Religionsunterrichts als Gesinnungs-/Bekenntnisfach rekonstruiert werden. Folglich sind Teilnahme am bzw. Abmeldung vom Religionsunterricht von der persönlichen Präferenz der SchülerInnen abhängig. Dieses Bild des Religionsunterrichts wird zudem dadurch ergänzt, wie ReligionslehrerInnen eingeschätzt werden. Vordergründig werden sie als Zugehörige zu einer Kirche bzw. Religionsgesellschaft gesehen, die aufgrund ihrer konfessionellen Prägung konfessionalistisch unterrichten. Von daher wird der Religionsunterricht in seiner gegenwärtigen Form nicht als allgemeinbildendes Fach an der Schule betrachtet. Er ist primär ein Schulfach für ‚religiöse InsiderInnen'. Genauso wie die meisten ReligionslehrerInnen in den oben angeführten Studien betrachtet die SGA-Gruppe der Schule B in dieser Untersuchung den Religionsunterricht als allgemeinbildendes Fach. Aufgrund seiner gegenwärtigen Organisationsform kann er diesem Bildungsauftrag an der Schule nicht vollends nachkommen. Die SGA-Gruppe erachtet eine Ausweitung des Religionsunterrichts hin zu einem „Fach <u>Religionen</u>" (379) als notwendig. Auch in der RL-Gruppe wird teilweise die allgemeinbildende Dimension des Religionsunterrichts erkennbar. Es konnte der Wunsch rekonstruiert werden, dass der Religionsunterricht ein mit den anderen Schulfächern gleichberechtigtes Schulfach darstellen sollte. Für einen der Religionslehrer hat der Religionsunterricht eine persönlichkeitsbildende Bedeutung für seine SchülerInnen (SchülerInnenorientierung). Bei einem weiteren Religionslehrer verfolgt der Religionsunterricht primär katechetische

---

63 Vgl. Feige/Tzscheetzsch 2005, 23–33. Die international durchgeführten Studien im Rahmen von TRES konnten folgendes feststellen: Die idealtypische Unterscheidung von ‚learning in religion', ‚learning from religion' und ‚learning about religion' besteht für ReligionslehrerInnen weitgehend nicht. In ihren Zielvorstellungen des Religionsunterrichts verweben sich diese miteinander. Vgl. Ziebertz/Riegel 2009; Jakobs 2009; Popp 2013. Welche Zielvorstellungen zukünftige ReligionslehrerInnen für wichtig erachten vgl. Feige/Friedrichs/Köllmann 2007, 27–34; Lück 2012, 135–146.

64 Vgl. bspw. Bucher 1996, 33–72, 80–83; Bucher 2000b; Ritzer 2003, 46–48, 146–148.

65 Vgl. Ziebertz/Kalbheim/Riegel 2003, 199–230.

Ziele und wird im Kontext seiner Pfarre gedacht. Da es sich bei diesem Religionslehrer um ein Mitglied einer zahlenmäßig kleinen Kirche handelt, liegt die Vermutung nahe, dass katechetische Zielvorstellungen bei Religionslehrerinnen und -lehrern eher im Vordergrund stehen, wenn diese einer zahlenmäßig kleinen Kirche bzw. Religionsgesellschaft angehören. Ein möglicher Grund bestünde in der Bewahrung der konfessionellen bzw. religiösen Identität in der Diaspora. Die Zuschreibungen in Bezug auf Funktion und Selbstverständnis des Religionsunterrichts sowie das Verständnis des Religionsunterrichts als Einführung in eine bestimmte konfessionelle bzw. religiöse Tradition, haben das Potential, eine Dynamik der Randständigkeit des Religionsunterrichts zu fördern. Diese Dynamik lässt ihn seine allgemeinbildende Bedeutung verlieren.

Auch an der Schule A konnte bei der SGA-Gruppe eine allgemeinpädagogische Zielvorstellung des Religionsunterrichts rekonstruiert werden. Diese Gruppe weist dem Religionsunterricht trotz seines Konfliktpotentials die metafachliche Aufgabe der Werteerziehung zu. Religionspädagogische Zielvorstellungen kommen nicht in den Sinn. Folglich ist der Religionsunterricht ein unauffälliges und unscheinbares Fach.

5.2.3 Religionspädagogischer Ausblick II: Religionsunterricht im Kontext von Schule denken

Der Religionsunterricht hat in Österreich, so wie in Deutschland und anderen Ländern Europas, eine solide gesetzliche Absicherung. Dennoch ist der Religionsunterricht auch in Österreich ein umstrittenes Schulfach.[66] Dass Religion an der Schule unterrichtet wird und in welcher Organisationsform dies geschieht, ist in mehrfacher Hinsicht argumentativ darzulegen.[67] Durch die zunehmende religiöse Pluralisierung in der Gesellschaft und SchülerInnenschaft bei gleichzeitigem Anstieg von Personen ohne religiöses Bekenntnis ist der Religionsunterricht an öffentlichen Schulen zusehends begründungspflichtig. Ebenso rückt der Religionsunterricht durch die Debatten um Bildungsstandards und Kompetenzorientierung im Ausgang der PISA-Studien vermehrt in die öffentliche Wahrnehmung. „Insgesamt wird der Religionsunterricht sicher – so wie alle anderen Gegenstände – noch stärker auf dem Prüfstand stehen und sich auch gesellschaftlich ausweisen und begründen müssen“, wofür er nach Weirer aufgrund seiner Subjektorientierung „sehr gute Voraussetzungen“[68] mitbringt. Der empirische Befund der vorliegenden Studie macht darauf aufmerksam, dass die schulischen Strukturen sowie die Zuschreibungen in Bezug auf Funktion und Selbstverständnis des Religionsunterrichts eine Dynamik zu produzieren vermögen, durch die der Religionsunterricht an Schulen randständig wird. Der Religionsunterricht wird als unscheinbares und unauffälliges Fach wahrgenommen, das primär einen metafachlichen Bildungsauftrag hat (Werteerziehung).[69] Außerdem wird der Religionsunterricht als Gesinnungs-/Bekenntnisfach betrachtet sowie als Einführung in eine konfessionelle Glaubenstradition (katechetische Zielperspektive). Dieser Befund gewinnt deshalb an religionspäda-

66 Vgl. Initiative gegen Kirchenprivilegien 2013.
67 Vgl. dazu das Kapitel 1.4.1 Das Fach Religion ist begründungspflichtig.
68 Weirer 2011, 117.
69 Vgl. kritisch dazu Mette 2010.

gogischer Brisanz, weil sich der Religionsunterricht an der Schule zu einem Randphänomen entwickeln und folglich verschwinden könnte. Von daher ist es aus religionspädagogischer Sicht geboten, den Religionsunterricht konsequent im Kontext von Schule zu denken, da er „nur in dem Maße [Zukunft hat], wie er auszuweisen vermag, dass er einen genuinen Beitrag zum schulischen Bildungsauftrag leistet“[70]. Vor dem Hintergrund des empirischen Befunds dieser Studie wird der religionspädagogische Ausblick in zwei Plädoyers ausdifferenziert.

5.2.3.1 Plädoyer IV: Den Religionsunterricht strukturell stärken

Damit der Religionsunterricht nicht an Randständigkeit an der Schule zunimmt, ist er strukturell zu stärken. Sowohl das Schulmanagement[71] als auch die ReligionslehrerInnen vor Ort können einen wesentlichen Beitrag leisten, um diesem Ziel näher zu kommen. Eine Form, den Religionsunterricht strukturell zu stärken – auch wenn das vorhandene Datenmaterial keine Rückschlüsse über die Motive zur Einführung eines Ethikunterrichts zulässt –, ist an der Schule A erkennbar. Mit der Einführung des Ethikunterrichts an dieser Schule hat die Abmeldung vom Religionsunterricht nicht eine Freistunde, sondern den Besuch des Ethikunterrichts zur Folge. Zugleich wurde in der RL-Gruppe der Schule A ersichtlich, dass mit der Einführung des Ethikunterrichts die strukturellen Schwierigkeiten des Religionsunterrichts nicht per se ausgemerzt wurden, da der Ethikunterricht als Konkurrenz empfunden wird. Nichtsdestotrotz kommt dem Schulmanagement – ein positiver Beschluss des SGAs ist für die Einführung des Ethikunterrichts an der Schule erforderlich – eine entscheidende Rolle zu, wenn es darum geht, welche Stellung der Religionsunterricht an Schulen einnimmt.

Randstunden und Unterricht am Nachmittag begünstigen Abmeldungen vom Religionsunterricht.[72] Auch wenn der Religionsunterricht strukturelle Herausforderungen bereitet, insbesondere in der Stundenplangestaltung, so ist es umso wichtiger, ihn in dieser Gestaltung vorrangig zu behandeln, insofern der Stundenplan „als die Visitenkarte der Schule gelten“[73] kann. Dies setzt selbstverständlich voraus, dass das Schulmanagement religiöse Bildung als Teil von Allgemeinbildung betrachtet und einen konstruktiven Umgang mit religiöser Pluralität einüben möchte. Dass religiöse Bildung einen Teilbereich des schulischen Bildungsauftrags darstellt, konnte in der SGA-Gruppe der Schule B rekonstruiert werden. Dabei plädiert sie für eine Umgestaltung des gegenwärtigen Religionsunterrichts hin zu einem „Fach Religionen“ (379), womit eine konstruktive Handlungsperspektive an dieser Schule vorhanden ist. Die Etablierung wird als schwierig erachtet, da sie im primären Verantwortungsbereich der Kirchen und Religionsgesellschaften liegt. Genauso können ReligionslehrerInnen vor Ort – sicherlich im beschränkten Ausmaß und sofern u. a. die organisatorischen Rahmenbedingungen förderlich sind, die vorhandenen Ressourcen wahrgenommen

70 Mette 2007, 213.
71 Neben der Schulleitung und der Schuladministration kann der SGA als Teil des Schulmanagements bezeichnet werden.
72 Vgl. Ritzer 2003, 100–103.
73 Jäggle 2011, 10.

und adäquat eingesetzt werden – den Religionsunterricht strukturell stärken, indem sie mit Religionslehrerinnen und -lehrern anderer Konfessionen und Religionen sowie mit Lehrerinnen und Lehrern anderer Unterrichtsgegenstände kooperieren.[74] Ist es nicht denkbar, dass je mehr es dem Religionsunterricht gelingt, Kooperationen einzugehen und sich so als Teil des schulischen Bildungsauftrags an der Schule insgesamt deutlich zu erkennen gibt, desto mehr die Möglichkeit besteht, dass er von anderen Lehrerinnen und Lehrern sowie der Schulleitung wahrgenommen und geschätzt wird? Würde dies dann nicht auch dazu führen, den Religionsunterricht als unverzichtbaren Bestandteil der Schule zu schätzen und ihn mit den Möglichkeiten, die einer Schule zur Verfügung stehen (z. B. Stundenplangestaltung), strukturell zu stärken? Entsprechende empirische Hinweise im Rahmen eines konfessionell-kooperativen Religionsunterrichts deuten darauf hin.[75] In jedem Fall wird der Religionsunterricht als gemeinsame Angelegenheit erkennbar, wenn Schulmanagement und ReligionslehrerInnen gleichermaßen herausgefordert sind, sich um eine strukturelle Stärkung des Religionsunterrichts vor Ort zu bemühen. Je mehr sich das Schulmanagement und die ReligionslehrerInnen mit Unterstützung ihrer Kirchen und Religionsgesellschaften dieser Herausforderung annehmen, desto deutlicher tritt auch die gemeinsame Verantwortung für den Religionsunterricht hervor. Folglich befänden sich der Religionsunterricht und die ReligionslehrerInnen nicht länger „zwischen 2 Stühlen" (466) mit der Konsequenz eines Gefühls der Zerrissenheit, „sondern [könnten] aufrecht und selbstbewusst auf beiden Stühlen"[76] sitzen.

Folgende Fragen dienen als Impulse für das Schulmanagement und die ReligionslehrerInnen, um Möglichkeiten auszuloten, wie der Religionsunterricht strukturell an der Schule gestärkt werden kann:

- Wie ist der Religionsunterricht (im Vergleich zu anderen Unterrichtsgegenständen) im Stundenplan platziert?
- Welche weiteren Möglichkeiten bestehen auf Seiten des Schulmanagements, den Religionsunterricht strukturell zu stärken?
- Inwiefern ermöglichen und unterstützen die schulischen Rahmenbedingungen Kooperationen?

5.2.3.2 Plädoyer V: Den Religionsunterricht inhaltlich profilieren und seine allgemeinbildende Bedeutung kommunizieren

Die Zuschreibungen, die an beiden Schulen in Bezug auf Funktion und Selbstverständnis des Religionsunterrichts gemacht wurden, und die ihn zum einen primär als Beitrag zur Werteerziehung an der Schule, zum anderen als Gesinnungs-/Bekenntnisfach sehen, decken sich kaum mit den Zielperspektiven von Religionslehrerinnen und

74 Für ReligionslehrerInnen, die an einer bzw. wenigen Schulen tätig sind, ist es deutlich einfacher, Kooperationen einzugehen. So spiegeln sich in der Kooperationsbereitschaft auch Mehrheits-Minderheits-Verhältnisse von Konfessionen bzw. Religionen eines Landes wider, die wesentlich auch von den zeitlichen Ressourcen beschränkt sein können. Vgl. Bastel/Miklas 2006.

75 Vgl. Schweitzer/Biesinger 2002; Biesinger u. a. 2006; Kuld u. a. 2009; Bastel u. a. 2006.

76 Weirer 2012, 46.

-lehrern der oben angeführten ReligionslehrerInnen-Studien. In der RL-Gruppe der Schule A konnten jedoch ähnliche Vorstellungen eines Religionsunterrichts, wie sie in der SGA-Gruppe deutlich wurden, rekonstruiert werden. Nicht ein inhaltliches Profil zeichnet nach Ansicht der RL-Gruppe den Religionsunterricht aus, sondern sein Schattendasein, indem er vor allem im Dienst der SchülerInnen sowie anderer Kolleginnen und Kollegen und ihrer Unterrichtsfächer als „Erholungsstunde" (500) diene. Kommt der Religionsunterricht an Schulen solchen Erwartungen nach, läuft er nach Schlag Gefahr, zusehends randständig zu werden, da „eine Unterforderung der Schülerinnen und Schüler und eine Unterschätzung des Faches dazu führen, dass dieses im gesamten Fächerkanon in eine prekäre Aussenseiterfunktion kommt bzw. dort verbleibt. Das Fach jedenfalls als eine Art heterotopische Kompensation zur Entlastung der sonstigen Anforderungen und Härten des Schulsystems zu verstehen, würde es am Ort der Schule selbst mittelfristig unmöglich machen."[77] Folglich ist eine inhaltliche Profilierung des Religionsunterrichts unumgänglich. Die Akzeptanz des Religionsunterrichts durch die SchülerInnen hängt wesentlich von seinem Binnengeschehen ab.[78] Wie eine solche Profilierung des Religionsunterrichts aussehen kann, hat jüngst Englert – er führt in seiner Religionsdidaktik zahlreiche Problemanzeigen an, die den gegenwärtigen Religionsunterricht in Frage stellen[79] – eindrucksvoll dargelegt. Als einen möglichen Weg schlägt er die „Auseinandersetzung mit Modellen theologischen Denkens"[80] vor, die er in 19 Lehrstücken theologisch und didaktisch gut durchdacht exemplifiziert. Dabei sollen „Modelle theologischen Denkens […] die Schüler/innen zum eigenen Nachdenken über religiöse Fragen animieren" und „für die Entwicklung ihrer eigenen religiösen Orientierungsfähigkeit"[81] zur Verfügung stehen.

Wenn der Religionsunterricht wie an der Schule B als Gesinnungs-/Bekenntnisfach wahrgenommen und legitimiert wird und katechetische Ziele verfolgt, nimmt seine Randständigkeit zu. Demnach gilt es, den Religionsunterricht als schulpädagogisch relevantes Fach zu betrachten und ihn vom Kontext der Schule her zu denken (siehe Plädoyer I). Geschieht dies nicht und wird er als Gesinnungs-/Bekenntnisfach verstanden, dann hat er nicht für alle SchülerInnen Relevanz. Als solches würde er sich lediglich „gläubigen" Schülerinnen und Schülern zuwenden und sich „suchenden oder im Glauben angefochtenen" sowie „sich als ungläubig betrachtenden"[82] Schülerinnen und Schülern verschließen. Es verwundert, dass der Religionsunterricht an der Schule B

77 Schlag 2012, 128.

78 Vgl. bspw. Bucher 1996, 72–77; Bucher 2000b, 40–44, 68–81, 112–112 f.; Ritzer 2003, 146–172.

79 Insgesamt führt Englert sechs Problemanzeigen und Anfragen an, die den Religionsunterricht umfassend in den Blick nehmen: „Haben Schüler/innen kein Interesse mehr an theologischen Fragen?", „Hat die Arbeit an theologischen Fragen zu wenig Klärungswert?", „Bietet der Religionsunterricht nicht genug kognitive Herausforderungen?", „Vermittelt der Religionsunterricht zu selten Erfahrungen fortschreitenden Könnens?", „Kommt die fachliche Expertise der Religionslehrer/innen zu kurz?" und „Fehlt es an bedeutungsstiftenden Zusammenhängen?" Englert 2013a, 21–35.

80 Englert 2013a, 19.

81 Englert 2013a, 20.

82 Bertsch u. a. 1976, 139. Die dreifache Unterscheidung zwischen gläubigen, suchenden oder im Glauben angefochtenen und sich als ungläubig betrachtenden Schülerinnen und Schülern

in dieser Weise wahrgenommen und eingeschätzt wird. Spätestens seit der Würzburger Synode versteht sich der Religionsunterricht in konzeptioneller Hinsicht vom schulischen Bildungsauftrag her und dient nicht der „kirchlichen Nachwuchssicherung". Die Ziele des Religionsunterrichts sind „auf die Ziele der öffentlichen Schule"[83] abgestimmt. Diese konzeptionelle Ausrichtung des Religionsunterrichts wird auch in den geltenden Lehrplänen des römisch-katholischen Religionsunterrichts in Österreich ersichtlich. Sie verstehen den Religionsunterricht als jenen Ort, in dem die SchülerInnen mit ihrem Leben und Glauben in der Mitte des Unterrichts stehen. Der Religionsunterricht setzt sich das Ziel, einen Beitrag zur Identitätsbildung sowie eine von Toleranz geprägte und kritische Begegnung „mit anderen Kulturen, Religionen, Weltanschauungen und Trends"[84] zu leisten. Auch in den oben referierten Studien wird deutlich, dass ReligionslehrerInnen solchen konzeptionellen Zielvorstellungen mehrheitlich zustimmen.

Dass der Religionsunterricht in seiner gegenwärtigen Form nicht mit seinem allgemeinbildenden Moment wahrgenommen wird, gibt zu denken und fordert dazu heraus, dieses Moment nicht nur konzeptionell und unterrichtspraktisch weiterhin zu forcieren, sondern auch deutlich zu kommunizieren, damit der Religionsunterricht nicht ein unscheinbares und unauffälliges Schulfach bleibt (SGA-Gruppe an der Schule A) bzw. keine Zuschreibungen in Bezug auf seine Funktion und sein Selbstverständnis erfährt (vor allem an der Schule B), die quer zu seiner Konzeption stehen. Wurde bereits weiter oben auf die hohe Bedeutung des Öffentlich-Machens verwiesen, so gilt dies auch in diesem Fall. Eine Möglichkeit ist die Erstellung von Informationsblättern – so geschehen an der Schule A, um über den Religions- und Ethikunterricht an der Schule zu informieren – sowie das Nutzen der schuleigenen Homepages. Es kann angenommen werden, dass Einblicke in das Binnengeschehen des Religionsunterrichts und das Kommunizieren seiner allgemeinbildenden Bedeutung an der Schule (Informationsblätter, Schulhomepage etc.) jene Zuschreibungen an den Religionsunterricht reduzieren, die ihn als Gesinnungs-/Bekenntnisfach betrachten und ihm dadurch eine Außenseiterposition an der Schule zuweisen.

An der Schule B konnte bei einem Religionslehrer eine katechetische Zielperspektive des Religionsunterrichts rekonstruiert werden. Durchaus bestehen verständliche Gründe, wieso der Religionsunterricht in dieser Weise konzipiert ist (Diasporasituation) und in den Räumen der Pfarre stattfindet (organisatorische Erleichterung). Dennoch ist es notwendig, möchte der Religionsunterricht an der öffentlichen Schule einen legitimen Platz haben, ihn im Kontext und am Ort der Schule stattfinden zu lassen. Weder ist die öffentliche Schule der angemessene Ort, Glauben zu lernen, dies kann zumindest aus christlicher Perspektive nur in einer Glaubensgemeinschaft geschehen (Gemeinde als der genuine Ort des Glaubenlernens), noch sollten dem Religionsunterricht kateche-

---

geht auf eine Erklärung der Deutschen Bischofskonferenz zur Zielsetzung des katholischen Religionsunterrichts zurück. Vgl. dazu den Hinweis bei Bertsch u. a. 1976, 139.

83 Bertsch u. a. 1976, 141.

84 Interdiözesanes Amt für Unterricht und Erziehung o.J., 2 f. Seit dem Jahr 2003 wurden in analoger Weise die ‚Bildungs- und Lehraufgabe' des römisch-katholischen Religionsunterrichts in den Lehrplänen der anderen Schultypen formuliert.

tische Ziele aufgebürdet werden. Diese wären weitgehend zum Scheitern verurteilt.[85] Folgende Fragen können zum Nachdenken an den Schulen anregen:

- Wie präsentiert sich der Religionsunterricht an der Schule und welches Selbstverständnis hat er?
- In welcher Form wird auf das, was im Religionsunterricht geschieht, an der Schule aufmerksam gemacht?
- Welche Ziele werden vom Religionsunterricht an der Schule erwartet? Wie realistisch sind diese?

5.2.4 Empirischer Befund und religionspädagogischer Ausblick im Überblick

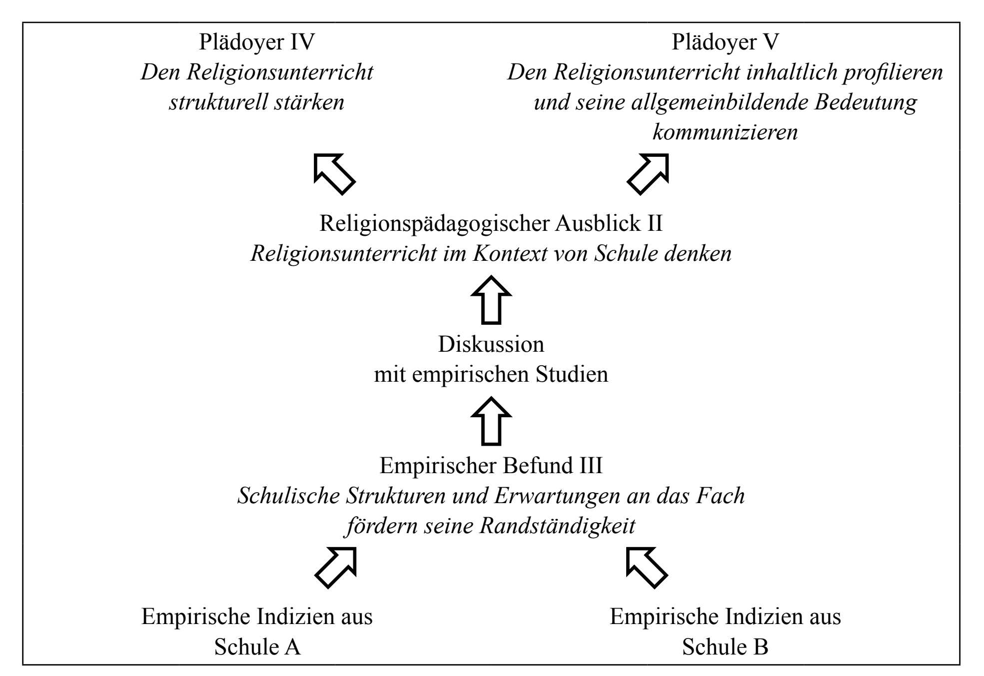


Abbildung 10: Ergebnisse und religionspädagogischer Ausblick zur Wahrnehmung und Einschätzung des Religionsunterrichts an der Schule

85 Dies wird bereits in den Zielvorstellungen des Religionsunterrichts der Würzburger Synode deutlich, die eine „realistische Sicht des durch Religionsunterricht in der Schule Erreichbaren“ einfordert und es schon als „Gewinn“ des Religionsunterrichts betrachtet, „wenn die Schüler beim Verlassen der Schule Religion und Glaube zumindest nicht für überflüssig oder gar unsinnig halten“. Bertsch u. a. 1976, 142 f. Auch von empirischer Seite aus wird auf die Gefahr aufmerksam gemacht, vom Religionsunterricht Effekte zu erwarten, die er realistischerweise nicht zu erbringen vermag. Vgl. bspw. Ritzer 2010.

5.3 Zur schulischen Akzeptanz eines Religionsunterrichts für alle, der gemeinsam von Kirchen und Religionsgesellschaften verantwortet wird

5.3.1 Empirischer Befund IV: Erwartungen an religiöse Bildung sind eine wichtige Einflussgröße für die Akzeptanz dieses Religionsunterrichts

An den beiden untersuchten Schulen konnten die Erwartungen an religiöse Bildung an Schulen rekonstruiert werden. Sie stellen eine wichtige Einflussgröße dar, inwieweit ein Religionsunterricht für alle an den beiden Schulen akzeptiert wird, der gemeinsam von Kirchen und Religionsgesellschaften verantwortet wird. So besteht die Erwartung, religiöse Bildung habe das Gemeinsame von Konfessionen und Religionen zu betonen, wodurch zugleich Differenzen nivelliert werden. Auch sei religiöse Bildung für alle SchülerInnen von Belang, wodurch gleichzeitig die gegenwärtige Organisationsform des Religionsunterrichts abgelehnt wird. Eine Öffnung des Religionsunterrichts hin zu einem „Fach Religionen" (379) wird als notwendig erachtet. Zudem fände ein solcher Religionsunterricht Akzeptanz, weil er einen Beitrag zur strukturellen Stärkung des Religionsunterrichts an der Schule leisten und eine Ebenbürtigkeit im schulischen Fächerkanon (be-)fördern könnte. Für den empirischen Befund, dass Erwartungen an religiöse Bildung an Schulen eine wichtige Einflussgröße für die Akzeptanz eines Religionsunterrichts für alle, der gemeinsam von Kirchen und Religionsgesellschaften verantwortet wird, darstellen, lassen sich folgende Indizien anführen:

- *Gemeinsames wird betont* (Schule A): Auch wenn an dieser Schule eine solche Organisationsform nicht als notwendig erachtet wird, da an ihr der Ethikunterricht besteht, findet sie dennoch Akzeptanz. In beiden Gruppendiskussionen konnten in Bezug auf religiöse Bildung differenznivellierende Tendenzen rekonstruiert werden. Als Erwartungen an religiöse Bildung stellen sie eine wichtige Einflussgröße für die Akzeptanz dieser Organisationsform dar. Demnach findet sie u. a. auch deshalb Anerkennung, weil sie einen Beitrag leistet, religiöse Differenz zu nivellieren, das Gemeinsame in den Vordergrund zu stellen (z. B. gemeinsamer Gottesglaube der Jugendlichen) und den gegenwärtigen Religionsunterricht von seiner Randposition wegzuholen vermag.
- *Ein ‚Religionsunterricht für alle' hat allgemeine Bedeutung* (Schule B): Wie bereits im empirischen Befund zur Wahrnehmung und Einschätzung des Religionsunterrichts an den Schulen deutlich wurde (Empirischer Befund III), wird in der SGA-Gruppe die gegenwärtige Organisationsform des Religionsunterrichts insofern problematisiert, als er als konfessionalistisch angesehen wird. Weil die Gruppe religiöser Bildung jedoch eine allgemeine Bedeutung zuschreibt, tritt sie für eine Öffnung des Religionsunterrichts hin zu einem „Fach Religionen" (379) ein. Auch in der RL-Gruppe konnte eine Befürwortung rekonstruiert werden. Diese wird aus schulorganisatorischer Perspektive argumentiert. Ein Religionsunterricht für alle, der gemeinsam von Kirchen und Religionsgesellschaften verantwortet wird, findet deshalb Akzeptanz, weil diese Organisationsform zu einer Ebenbürtigkeit des Religionsunterrichts im schulischen Fächerkanon führe.

5.3.2 Empirischer Befund V: Schwierigkeiten bei der Etablierung dieses Religionsunterrichts werden primär außerhalb des schulischen Verantwortungsbereichs gesehen

In den rekonstruierten Orientierungsrahmen wurde erkennbar, dass mit dieser Organisationsform des Religionsunterrichts auch Schwierigkeiten verbunden werden. Diese werden primär außerhalb des schulischen Verantwortungsbereichs gesehen und bestehen bei den Religionen, insbesondere der katholischen Kirche, den Religionslehrerinnen und -lehrern mancher Religionen und streng religiösen (muslimischen) Eltern. Für diesen empirischen Befund finden sich in den Gruppendiskussionen folgende empirische Anhaltspunkte:

- *Religionen, vor allem die katholische Kirche, stellen Hindernisse dar* (Schule A): Hinsichtlich der Einführung eines derart organisierten Religionsunterrichts bestehen für die beiden Gruppen auf schulischer Seite keine Hindernisse. Diese werden bei den Religionen, vor allem bei der katholischen Kirche, gesehen. Sieht die SGA-Gruppe die Schule A insgesamt als toleranzfördernd, so wird dies bei den Religionen und der katholischen Kirche in Abrede gestellt, da sie quer zu ihrer eigenen Lehre kein tolerantes Verhalten an den Tag lege. Ebenso ist für die RL-Gruppe die katholische Kirche ein Hemmschuh, da sie in ihren Vorschriften und Glaubensgrundsätzen der „Realität" (668) nachhinke.
- *Ein ‚Religionsunterricht für alle' bereitet Schwierigkeiten und wird teilweise explizit abgelehnt* (Schule B): Auch in der SGA-Gruppe werden Schwierigkeiten gesehen, die außerhalb des schulischen Verantwortungsbereichs liegen. Sie bestehen bei Religionslehrerinnen und -lehrern mancher Religionen/Konfessionen, die aufgrund ihrer religiösen/konfessionellen Prägung eine konfessionalistische Sichtweise haben und ebenso unterrichten. Außerdem werden sie im familialen Bereich verortet, insofern streng religiöse (muslimische) Eltern sich gegenüber anderen Religionen verschließen und einem solch organisierten Religionsunterricht nicht zustimmen würden. In der RL-Gruppe wird diese Organisationsform des Religionsunterrichts teilweise deshalb abgelehnt, da Unterschiede zwischen manchen Konfessionen und Religionen unüberwindbar groß seien und von daher ein gemeinsamer Religionsunterricht – religiöse Bildung an der Schule konnte als Einführung in eine bestimmte Glaubenstradition rekonstruiert werden – nicht gewollt wird. Ein weiterer Religionslehrer begründet seine Ablehnung damit, dass er den Religionsunterricht auf SchülerInnen seiner Religion hin fokussiert. Für ihn sind begrenzte Kooperationen denkbar.

5.3.3 Diskussion mit empirischen Studien

Wie bereits im Forschungstand ersichtlich wurde, gibt es empirische Studien zur Akzeptanz alternativer Organisationsformen des Religionsunterrichts jenseits des konfessionell getrennten Religionsunterrichts. Sie konzentrieren sich auf die Perspektive der

SchülerInnen-[86] bzw. ReligionslehrerInnen[87] oder untersuchen beide.[88] Neben diesen Studien wurden bereits bestehende alternative Organisationsformen des Religionsunterrichts untersucht bzw. evaluiert. Zu diesen zählen die eher explorativ angelegte Studie von Hütte/Mette, die den Religionsunterricht im Klassenverband untersuchten,[89] und die Evaluationsstudien zum konfessionell-kooperativen Religionsunterricht in Wien[90] und Baden-Württemberg,[91] die zum Teil auch die Sichtweise der Eltern und SchulleiterInnen miteinbeziehen.

Ob eine zum gegenwärtigen Religionsunterricht alternative Organisationsform bei Schülerinnen und Schülern Akzeptanz findet, hat Bucher in einer für Österreich repräsentativen Studie bereits in den 1990ern erhoben. Dabei befragte er SchülerInnen, ob sie die Teilnahme von evangelischen Schülerinnen und Schülern bzw. die einer anderen Religion, wie dem Islam, am Religionsunterricht stören würde. Mit diesen Items – sicherlich in ihrer Formulierung unpräzise und problematisch – wollte er die Akzeptanz eines ökumenischen und interreligiösen Religionsunterrichts bei Schülerinnen und Schülern in Erfahrung bringen. Beide Items – ob hier von Formen des ökumenischen und interreligiösen Unterrichts gesprochen werden kann, ist aufgrund der Formulierung der Items sicherlich umstritten – werden befürwortet, wobei die Zustimmung umso höher ausfällt, je älter die SchülerInnen sind und je städtischer ihre Wohnumgebung ist.[92] Auch in Deutschland führte Bucher eine Befragung zum Religionsunterricht bei Schülerinnen und Schülern durch, in der mit ähnlich formulierten Items („Die evangelischen Mitschüler sollten den gleichen RU besuchen wie wir“)[93] die Einstellung zum ökumenischen Religionsunterricht erfragt wurde. Diese Items kamen in der Befragung von Schülerinnen und Schülern in der Sekundarstufe I und der gymnasialen Oberstufe zum Einsatz. Ähnlich problematisch ist die Formulierung des Items, mit dem die Einstellung zu einem interreligiösen Religionsunterricht erhoben werden sollte, das jedoch nur an Berufsschulen Verwendung fand. Hier wurden die SchülerInnen ähnlich wie in Österreich gefragt, ob es sie stören würde, wenn muslimische Kinder bzw. Kinder, die einer anderen Religion als der ihren angehören, mit ihnen im Religionsunterricht wären.[94] Nichtsdestotrotz stellt Bucher an der Sekundarstufe I eine Diskrepanz fest zwischen der Beurteilung der SchülerInnen, ob ihnen die Konfession ihrer FreundInnen wichtig ist, und ihrer mit den problematisch formulierten Items erhobenen Einstellung zu einem ökumenischen und interreligiösen Religionsunterricht. Während den befragten Schülerinnen und Schülern die Konfession ihrer Freundinnen und Freunde weitgehend

86 Vgl. Bucher 2000b.

87 Vgl. bspw. Feige u. a. 2000; Bucher/Miklas 2005.

88 Vgl. Bucher 1996; Bucher/Rothbucher 1996; vgl. zudem die Studien im Rahmen des REDCo-Projekts.

89 Vgl. Hütte/Mette 2003.

90 Vgl. Bastel u. a. 2006.

91 Vgl. Schweitzer/Biesinger 2002; Biesinger u. a. 2006; Kuld u. a. 2009.

92 Vgl. Bucher 1996, 78.

93 Bucher 2000b, 93. Dieses Mal problematisiert Bucher selbst die Formulierung, da sie „auch so verstanden werden [kann], als ob evangelische SchülerInnen nicht mehr ihren eigenen Religionsunterricht besuchen dürfen, sondern in den katholischen sitzen müssen, was Reaktanz erzeugen kann“. Bucher 2000b, 93 f.

94 Zur Itemformulierung vgl. Bucher 2000b, 119.

gleichgültig ist, stimmen sie einem ökumenischen Religionsunterricht kaum zu. In der gymnasialen Oberstufe ist die Zustimmung zu einem gemeinsamen Religionsunterricht katholischer und evangelischer SchülerInnen höher, auch wenn große regionale Unterschiede bestehen. In Niedersachsen fällt sie mit 42% am höchsten aus, in Bayern mit 23% am niedrigsten. Auch in diesem Schultyp messen die SchülerInnen der Konfessionszugehörigkeit ihrer MitschülerInnen kaum Bedeutung zu. Ein ähnlicher Befund besteht bei den Berufsschülerinnen und -schülern. Diese stimmen jedoch einem interreligiösen Religionsunterricht zu, einem ökumenischen nicht. Für Bucher ist die Frage nach der zukünftigen Organisationsform des Religionsunterrichts empirisch nicht zu entscheiden. Dennoch plädiert er angesichts stereotyper Zuschreibungen dafür, den ökumenischen Geist an Schulen zu stärken.[95] Dass Jugendliche vorwiegend für jene Organisationsform optieren, die für sie vertraut ist, konnte eine Teilstudie von REDCo zeigen. Außerdem wurde in ihr ersichtlich, dass bspw. muslimische Jugendliche in Spanien eher den konfessionell getrennten Religionsunterricht bevorzugen als einen gemeinsamen. Sie äußerten die Befürchtung, ihre religiöse Tradition könnte in einem mehrheitlich katholischen Land nicht mehr sichtbar sein.[96]

Neben den Befragungen von Schülerinnen und Schülern führte Bucher ebensolche bei Religionslehrerinnen und -lehrern durch. Gemeinsam mit Rothbucher untersuchte er in den 1990ern, welche Visionen und Befürchtungen ReligionslehrerInnen in der Erzdiözese Salzburg zum zukünftigen Religionsunterricht haben (offen erfragt) und wie sie mögliche Zukunftsszenarien des Religionsunterrichts beurteilen (geschlossen erfragt). Mehrheiten fanden bei den Religionslehrerinnen und -lehrern die Beibehaltung des Status quo, die Intensivierung interreligiösen Lernens und die Möglichkeit, den Religionsunterricht ökumenisch zu erteilen. Die Option, regionale Lösungen des Religionsunterrichts zu ermöglichen, wurde knapp abgelehnt. Bei den Antworten konnten Unterschiede hinsichtlich des Schultyps, des Alters und des sozioökologischen Faktors Stadt-Land festgestellt werden. Demnach werden interreligiöses und ökumenisches Lernen bei Religionslehrerinnen und -lehrern an AHS und BHS, bei jüngeren und jenen, die in städtischen Gebieten unterrichten, eher bevorzugt als bei anderen. Auch wird eine allgemeine Religionskunde von AHS- und BHS-Lehrerinnen/Lehrern weniger abgelehnt als von ihren Kolleginnen und Kollegen.[97] Einige Jahre später konnte Bucher ähnliche Ergebnisse bei Religionslehrerinnen und -lehrern in den (Erz-)Diözesen Linz und Salzburg festhalten. Auch sie präferierten die Beibehaltung des Status quo bei gleichzeitiger Stärkung des ökumenischen und interreligiösen Lernens.[98] Die Studie von Danner/Lagger/Schwarz konnte vergleichbare Ergebnisse bei evangelischen Religionslehrerinnen und -lehrern in Österreich feststellen. Ebenso wie in der katholischen ReligionslehrerInnen-Befragung Buchers wird die Beibehaltung des konfessionellen Religionsunterrichts bevorzugt. Während jedoch ökumenisches Lernen mehrheitlich intensiviert werden sollte, wird ein konfessionell-kooperativer Religionsunterricht – ca. von einem Drittel der Befragten – vergleichsweise wenig befürwortet. ReligionslehrerInnen an Volksschulen bevorzugen signifikant häufiger den konfessionellen

95 Vgl. Bucher 2000b, 93 f., 105 f., 119 f., 150.
96 Vgl. Knauth/Körs 2008, 400–402; Jozsa 2009, 147 f.
97 Vgl. Bucher/Rothbucher 1996, 119–125.
98 Vgl. Bucher 2005a, 103–118.

Religionsunterricht als ihre Kolleginnen und Kollegen an AHS und BHS, sodass dieses Teilergebnis mit jenem Buchers übereinstimmt.[99]

Essener ReligionslehrerInnen an Grundschulen – so die Studie von Englert/Güth – bevorzugen zu 45,2% einen ökumenischen Religionsunterricht. 42,0% präferieren einen konfessionellen, 6,9% einen allgemeinen Religionsunterricht. Ein von Kirchen angebotener Religionsunterricht für Interessierte auf freiwilliger Basis wird von 2,0% der ReligionslehrerInnen favorisiert. So wie die Studie von Bucher/Rothbucher konnten Englert/Güth signifikante Unterschiede in der Präferenz eines konfessionellen Religionsunterrichts anhand des Alters feststellen. Je älter die Befragten waren, desto eher plädierten sie für einen konfessionellen Religionsunterricht. „Während eine absolute Mehrheit der Lehrer/innnen über 50 Jahren für die konfessionelle Form votiert, ist es bei den jungen Lehrer/innen unter 30 nicht einmal jede/r fünfte."[100] Altersspezifische Differenzen zeigen sich auch bei der Option für die anderen Organisationsformen des Religionsunterrichts. Demnach werden ein ökumenischer und ein allgemeiner Religionsunterricht von den jüngeren Religionslehrerinnen und -lehrern eher bevorzugt als von ihren älteren Kolleginnen und Kollegen. Die Antworten zur Präferenz der Organisationsform wurden mit den Zielperspektiven des Religionsunterrichts in Verbindung gesetzt. Englert/Güth konnten zeigen, dass jene ReligionslehrerInnen, die allgemeinpädagogische Ziele verfolgen, den ökumenischen Religionsunterricht deutlich bevorzugen, hingegen jene, die kirchlich-traditionelle Ziele verfolgen, eher den konfessionellen. Gefragt nach den Begründungen, warum für eine bestimmte Organisationsform plädiert wurde, wurden jeweils mehrheitlich konzeptionelle Argumente genannt, kaum pragmatische.[101]

Von daher zeigen sich deutliche Parallelen zu den Ergebnissen der vorliegenden Untersuchung, wie im empirischen Befund formuliert. Die Erwartungen an religiöse Bildung stellen eine wichtige Einflussgröße dar, ob ein Religionsunterricht für alle, gemeinsam von Kirchen und Religionsgesellschaften verantwortet, Akzeptanz findet. Damit ist eine deutliche Verschränkung mit den Zielperspektiven zu erkennen. Denn wie an der Schule A erkennbar wurde, findet ein solch organisierter Religionsunterricht Akzeptanz, wenn er den Erwartungen entsprechend, das Gemeinsame zu betonen und religiöse Differenz zu nivellieren weiß. Insbesondere zeigt sich dies in der SGA-Gruppe dieser Schule, die Religion als Problemfeld erachtet und folglich religiöse Differenz umso mehr als Konfliktpotential sieht. Auch in der RL-Gruppe konnte der Wunsch zur Betonung des Gemeinsamen rekonstruiert werden, da der konfessionell getrennte Religionsunterricht ein Spiegelbild für die Randposition der Konfessionen und Religionen ist. Hingegen hätte für die RL-Gruppe ein ‚Religionsunterricht für alle' das Potential, den gegenwärtigen Religionsunterricht aus seiner Randposition zu holen und das Gemeinsame zu betonen, für das allgemein mehr Verständnis aufgebracht wird, als für das Trennende. Auch in der Schule B wurde erkennbar, dass die Erwartungen an religiöse Bildung die Akzeptanz eines ‚Religionsunterrichts für alle' mitbedingen, jedoch sind an dieser Schule – nicht zuletzt aufgrund der festgestellten Rahmeninkongruenz in der RL-Gruppe – verschiedene Erwartungen erkennbar. In der SGA-Gruppe wird primär die allgemeine Bedeutung eines solch konzipierten Religionsunterrichts

99 Vgl. Danner/Lagger/Schwarz 2005, 197–204.
100 Englert/Güth 1999, 95.
101 Vgl. Englert/Güth 1999, 94–99.

gesehen, die vor allem im Gegensatz zum gegenwärtigen Religionsunterricht zu erkennen ist, der für die Gruppe ein Gesinnungs-/Bekenntnisfach darstellt. In Abgrenzung zum konfessionellen Religionsunterricht zeichne sich ein ‚Religionsunterricht für alle' bzw. ein „Fach Religionen" (379) durch Offenheit aus. Sofern diese Organisationsform im Gegensatz zum gegenwärtigen Religionsunterricht mit konfessionalistischem Profil sich durch Offenheit gegenüber allen Religionen auszeichnet, findet er in der SGA-Gruppe Akzeptanz.

Die niedersächsische ReligionslehrerInnen-Studie von Feige u. a. widmete sich ebenfalls der Organisationsform des Religionsunterrichts. Es wurde gefragt, welche Modelle ökumenischer Kooperation im Rahmen des Religionsunterrichts bevorzugt werden. „Den Spitzenplatz bevorzugter ökumenischer Kooperationen nimmt ein Votum ein, das streng genommen keine *Kooperation* darstellt."[102] Die befragten evangelischen ReligionslehrerInnen bevorzugen im hohen Maß, alle SchülerInnen im Klassenverband zu unterrichten, wo das Gemeinsame im Vordergrund steht. Nichtsdestotrotz stellen die Studienautoren fest, dass eine Kooperationsbereitschaft besteht, da z. B. mehr als die Hälfte der Befragten gern ‚team-teaching' durchführen würde. In der Kooperationsbereitschaft konnten kaum Differenzen aufgrund bestimmter Faktoren festgestellt werden. Feige u. a. konnten einen signifikanten Unterschied anhand der konfessionellen Zusammensetzung am Wohnort eruieren. Dort, wo mehrheitlich Katholikinnen und Katholiken wohnen, wird von den evangelischen Religionslehrerinnen und -lehrern eine konfessionelle Trennung des Religionsunterrichts bevorzugt.[103] Dieses Teilergebnis ist ein Hinweis für Mehrheits-Minderheits-Verhältnisse, die von besonderer Bedeutung sind, wenn es um die Organisationsform des Religionsunterrichts geht. Denn auch in der vorliegenden Studie konnte bei zwei Religionslehrern der RL-Gruppe aus der Schule B ein Religionsunterricht für alle, gemeinsam von Kirchen und Religionsgesellschaften verantwortet, keine Akzeptanz finden, zum einen, weil religiöse Bildung an der Schule katechetische Zielperspektiven zu verfolgen habe, zum anderen der Religionsunterricht auf die SchülerInnen einer bestimmten Religion hin konzipiert sei. Dieser stellt für sie einen Mehrwert dar, da teilnehmende SchülerInnen einen Migrationshintergrund haben und speziell für sie lebensrelevante Fragen thematisiert werden. Mit Bezug auf die Studie von Feige u. a. kann begründet angenommen werden, dass die beiden Religionslehrer an der Schule B aufgrund ihrer Konfessions- bzw. Religionszugehörigkeit für einen konfessionell getrennten Religionsunterricht optieren, da sie befürchten, ihre durch die Konfession bzw. Religion geprägte Form religiöser Bildung könnte in einem Religionsunterricht für alle, gemeinsam von Kirchen und Religionsgesellschaften verantwortet, verloren gehen. Demnach stünde in einer Diasporasituation eher die Bewahrung konfessioneller bzw. religiöser Tradition im Vordergrund.

---

102 Feige/Lukatis 2000, 316. [Hervorhebungen im Original] Dass der Religionsunterricht ausfallen könne und fächerübergreifend unterrichtet werde, fand die geringste Zustimmung.

103 Vgl. Feige/Lukatis 2000, 314–326. Da in Niedersachsen teilweise der Religionsunterricht nicht konfessionell getrennt erteilt wird, erfragten Feige u. a. wie ReligionslehrerInnen diese Praxis beurteilen. Jeweils die Hälfte der befragten ReligionslehrerInnen gibt an, aus organisatorischen Gründen evangelische und römisch-katholische SchülerInnen zu unterrichten bzw. dies aus inhaltlicher Überzeugung zu tun.

Der Fragebogen zur Befragung der ReligionslehrerInnen in Niedersachsen wurde auch in einer Studie in Baden-Württemberg[104] verwendet, in der neben evangelischen Religionslehrerinnen und -lehrern auch katholische befragt wurden. Weder findet ein bestimmtes konfessionelles Kooperationsmodell die überwiegende Zustimmung, noch solle der konfessionell getrennte Religionsunterricht bestehen bleiben. Knapp die Hälfte spricht sich dezidiert gegen die konfessionelle Organisationsform aus. „Insgesamt ist es ein bemerkenswertes Ergebnis, wenn in Baden-Württemberg jene Varianten bevorzugt werden, die doch eher eine *Beibehaltung der konfessionellen Identität* versprechen."[105] Zugleich lehnen die befragten ReligionslehrerInnen deutlich die Option ab, die Inhalte des Religionsunterrichts in anderen Fächern zu behandeln, womit eher ein allgemein-christlicher Religionsunterricht den Vorzug erhält als die Variante, überhaupt keinen Religionsunterricht an Schulen zu haben. Von daher gewinnen konfessionelle Kooperationen an Bedeutung.[106] Werden die Studien aus Niedersachsen und Baden-Württemberg gemeinsam betrachtet, machen sie zum einen auf regionale Unterschiede innerhalb Deutschlands aufmerksam, zum anderen, dass dem konfessionell getrennten Religionsunterricht in beiden Bundesländern nicht der Vorzug gegeben wird, auch wenn der Religionsunterricht prinzipiell konfessionell ausgerichtet werden sollte. Vor allem zeigt sich, dass die in der religionspädagogischen Theoriearbeit getroffene idealtypische Unterscheidung in der Organisationsform des Religionsunterrichts aus Sicht der ReligionslehrerInnen nicht immer klar zu trennende Formen hat.[107]

Eine weitere Studie, die ein deutsches Bundesland in den Blick nimmt, ist jene groß angelegte von Lück. In seiner repräsentativen Studie – zuvor führte er eine empirisch-analytische durch[108] – wurden evangelische ReligionslehrerInnen an Grundschulen in Nordrhein-Westfalen befragt, welche Organisationsform des Religionsunterrichts sie bevorzugen. Die Zustimmung zum interkonfessionellen und interreligiösen Lernen liegt auf sehr hohem Niveau, ebenso die grundsätzliche Einschätzung zur konfessionellen Kooperation. In der Organisationsform des Religionsunterrichts erfährt die Mischform – zunächst in den beiden ersten Jahren der Grundschule kooperierend, dann konfessionell getrennt – mit 43,5% die höchste Zustimmung. Lück erhob auch die Argumente für diese Organisationsformen. Ähnlich wie in der Studie von Englert/Güth sind konzeptionelle Gründe innerhalb der genannten Hauptargumente vorrangig.[109] Bei den befragten Religionslehrerinnen und -lehrern konnte Lück Zusammenhänge zwischen der präferierten Organisationsform des Religionsunterrichts und ihren Vorstellungen ausfindig machen, welche Aufgaben und Ziele der Religionsunterricht verfolgen solle. Jene ReligionslehrerInnen, die für einen konfessionellen Religionsunterricht votieren, bevorzugen eher die religionsdidaktische Zielperspektive der ‚Beheimatung'. Jene, die für einen interreligiösen und allgemeinen Religionsunterricht optieren, sehen im Religionsunterricht

104 Auch in diesem Bundesland bestehen zum konfessionellen Religionsunterricht alternative Modelle wie z. B. der konfessionell-kooperative Religionsunterricht.
105 Feige/Tzscheetzsch 2005, 57. [Hervorhebungen im Original]
106 Vgl. Feige/Tzscheetzsch 2005, 54–65.
107 Vgl. zudem Ziebertz/Riegel 2009; Jakobs 2009; Popp 2013.
108 Vgl. Lück 2002.
109 Vgl. Lück 2003, 68–86.

vorrangig die Aufgabe und das Ziel der ‚Verständigung'.[110] ReligionslehrerInnen, die einem konfessionell-kooperativen[111] und ökumenischen Religionsunterricht den Vorzug geben, betrachten ‚Beheimatung' und ‚Verständigung' gleichermaßen als wichtig. „Je stärker die Zustimmung zu einer Vorrangstellung der Beheimatungsaufgabe, desto *(kirchlich-)konfessionell geprägter* die gewünschte Form des Religionsunterrichts. Und umgekehrt: Je stärker die Bejahung des Primats der Verständigungsaufgabe, desto *kirchlich ungebundener* die favorisierte Optionsform."[112] Mit Lücks Studien zeigt sich der Zusammenhang zwischen den Zielvorstellungen des Religionsunterrichts und der Präferenz der Organisationsform bei evangelischen Religionslehrerinnen und -lehrern an Grundschulen. Dies stützt den empirischen Befund der vorliegenden Studie, dass die Erwartungen an religiöse Bildung für die Akzeptanz eines Religionsunterrichts für alle, gemeinsam von Kirchen und Religionsgesellschaften verantwortet, gewichtig sind.

5.3.4 Religionspädagogischer Ausblick III: Entwicklung kontextsensibler Modelle als gemeinsame Aufgabe von Schule, Kirchen und Religionsgesellschaften

In der vorliegenden Untersuchung wurde der Frage nachgegangen, welche Akzeptanz ein Religionsunterricht für alle, gemeinsam von Kirchen und Religionsgesellschaften verantwortet, an Schulen findet. Diese Organisationsform stellt eine mögliche alternative Form zum konfessionell getrennten Religionsunterricht dar. Die empirischen Befunde zu dieser Forschungsfrage zeigen deutlich, dass die Akzeptanz dieser Organisationsform disparat ist. Die Erwartungen an religiöse Bildung stellen eine wichtige Einflussgröße für die Akzeptanz dieser und womöglich auch anderer Formen dar. Anders formuliert: Die Akzeptanz dieser Organisationsform ist nicht uneingeschränkt vorhanden, sie wird im Gegenteil teilweise dezidiert abgelehnt, was wiederum u. a. mit der vertretenen Zielperspektive religiöser Bildung zusammenhängt. Dass die Präferenz einer bestimmten Organisationsform wesentlich auch mit der inneren Gestaltung des Religionsunterrichts zusammenhängt, wurde auch in den oben besprochenen empirischen Studien erkennbar. Welche Organisationsform des Religionsunterrichts an öffentlichen Schulen den gegenwärtigen Herausforderungen angesichts kultureller und religiöser Pluralität gerecht wird (äußere Gestaltung), ist zweifelsohne eine zentrale Frage. Diese zählt in der religions-

110 Unter ‚Beheimatung' versteht Lück „die elementarisierende, vertrautmachende Einführung in die die eigene Geschichte vorrangig bestimmende religiös-kulturelle Tradition bzw. Konfession", unter ‚Verständigung' „die universalisierende Begegnung und der Dialog mit anderen Konfessionen bzw. Religionen". Lück 2003, 218.

111 Wie jedoch ein konfessionell-kooperativer Religionsunterricht beurteilt wird (Baden-Württemberg) vgl. Kuld u. a. 2009; vgl. zudem Schweitzer/Biesinger 2002; Biesinger u. a. 2006. Zu den Erfahrungen von Religionslehrerinnen und -lehrern im Rahmen des konfessionell-kooperativen Religionsunterrichts in Wien vgl. Bucher/Miklas 2005.

112 Vgl. Lück 2003, 223; vgl. insgesamt Lück 2003, 207–226. Welche Modelle konfessioneller Kooperationen angehende ReligionslehrerInnen präferieren vgl. Feige/Friedrichs/Köllmann 2007, 55–64. Welche Optionen für die Zukunft des Religionsunterrichts von zukünftigen Religionslehrerinnen und -lehrern bevorzugt werden und welche Form der zukünftige Religionsunterricht nach ihrer Sicht haben sollte vgl. Lück 2012, 146–152.

pädagogischen Diskussion zu den „Streitpunkten“[113] und wird in der Reflexion religionsdidaktischer Ansätze (innere Gestaltung) weitgehend ausgespart.[114] Vielfach ist diese Diskussion ideologisch aufgeladen und entzündet sich an der Frage, welche Ziele religiöses Lernen an der öffentlichen Schule verfolgen sollte und wie diese erreicht werden können. Ob zuerst das ‚Eigene‘ erlernt werden müsse, bevor eine Begegnung und Auseinandersetzung mit dem ‚Anderen‘ bzw. ‚Fremden‘ erfolgen kann, oder ob ‚Eigenes‘ sich in der Begegnung und Auseinandersetzung mit diesem erschließe und bilde.[115] Folglich steht der Religionsunterricht mit seinen religionsdidaktischen Zielen in der Spannung „zwischen Identitätsentwicklung einerseits und Diversitätsmanagement andererseits“.[116] Letztlich stellt sich hier die Frage – die Formulierung der Denkschrift der EKD aufgreifend[117] –, ob religiöse Identität zuerst in der eigenen religiösen Tradition erlernt bzw. gebildet werden muss, bevor Verständigung folgen kann, oder ob sich religiöse Identität immer schon im Modus der Verständigung entwickelt. Die Frage nach der Organisationform des Religionsunterrichts ist auch in der Gesellschaft strittig, auch wenn der Religionsunterricht in Österreich insgesamt eine hohe, aber in den letzten Jahrzehnten rückläufige Akzeptanz aufweist.[118] Es mehren sich in Österreich Stimmen, die hinsichtlich des Religionsunterrichts für einen höheren Verantwortungsbereich des Staats eintreten[119] oder ihn sogar ausschließlich vom Staat verantwortet wissen wollen, indem sie Religion zur Privatsache erklären.[120] Da der Religionsunterricht jedoch aus guten Gründen eine gemeinsame Angelegenheit von Staat und Kirchen bzw. Religionsgesellschaften ist, ist „ein ständiges Wahrnehmen der wechselseitigen Interessen, Notwendigkeiten, Entwicklungen und Rahmenbedingungen“[121] erforderlich. Von daher ist auch die Entwicklung kontextsensibler Modelle des Religionsunterrichts gemeinsame Aufgabe von Schule, Kirche und Religionsgesellschaften. Dies nimmt der religionspädagogische Ausblick, der in zwei Plädoyers konkretisiert wird, in den Blick.

5.3.4.1 Plädoyer VI: Die einzelne Schule als wichtige Kooperationspartnerin in der Entwicklung kontextsensibler Modelle des Religionsunterrichts wahrnehmen

Das ÖRF spricht in seinem Positionspapier die Organisationsform des Religionsunterrichts an und plädiert für die Entwicklung kontextsensibler Modelle des Religionsunterrichts, wofür die wissenschaftliche Religionspädagogik ihre Expertise bereitstelle.[122] Sind

113 Vgl. Englert u. a. 2012. Die Beiträge in diesem Sammelband zu den Fragen, wie der Religionsunterricht heute organisiert werden sollte und welches didaktische Konzept für religiöses Lernen angemessen ist, stehen bezeichnenderweise unter der Überschrift „Streitpunkte“.

114 Vgl. Englert 2012b, 255 f.

115 Vgl. kontrovers dazu Verhülsdonk 2012a; Verhülsdonk 2012b; Verhülsdonk 2013; Knauth 2012a; Knauth 2012b.

116 Weirer 2011, 121.

117 Vgl. Kirchenamt der EKD [2]1995.

118 Vgl. Zulehner 2011, 192 f.

119 Vgl. Schinkele 2011, 22 f.

120 Vgl. Initiative Religion ist Privatsache 2013a; Initiative Religion ist Privatsache 2013b.

121 Weirer 2011, 121.

122 Vgl. ÖRF 2010, 62.

kontextsensible Modelle des Religionsunterrichts zu entwickeln, damit Schule ihrem religiösen Bildungsauftrag nachkommen kann, so zeigt die vorliegende Untersuchung hinsichtlich der dritten Forschungsfrage, dass die konkrete Schule, jede einzelne, eine wichtige Kooperationspartnerin für die Entwicklung solcher Modelle darstellt. Möchte der Religionsunterricht an Schulen – in welcher Organisationsform auch immer – Akzeptanz finden, so sind die Erwartungen an religiöse Bildung an den Schulen wahr- und ernst zu nehmen (empirisch zu erheben und auszuwerten), kritisch zu reflektieren und in der Entwicklung des Religionsunterrichts ehrlich zu berücksichtigen. Schließlich sind die Akteurinnen und Akteure an den einzelnen Schulen Expertinnen und Experten für ihre Schule und haben ein Wissen um den schulspezifischen Kontext mit seinen Möglichkeiten und Grenzen. Demnach haben sich die wissenschaftliche Religionspädagogik, Akteurinnen und Akteure an Schulen sowie die für den Religionsunterricht verantwortlichen Personen der gesetzlich anerkannten Kirchen und Religionsgesellschaften und ggf. der Schulerhalter/die Schulträgerschaft gleichermaßen um die Entwicklung kontextsensibler Modelle für die einzelnen Schulen zu bemühen. Wird an beiden untersuchten Schulen der schulische Verantwortungsbereich in Bezug auf den Religionsunterricht als klein erachtet, so wird dennoch erkennbar, dass beide Schulen das Potential aufweisen, sich konstruktiv an der Entwicklung des Religionsunterrichts zu beteiligen. An der Schule A kann zumindest aufgrund der Etablierung des Ethikunterrichts dies begründet angenommen werden. Auch wenn das vorhandene Datenmaterial keine Grundlage bietet, über die Motive zur Einführung des Ethikunterrichts Auskunft zu geben, so ist das Vorhandensein des Ethikunterrichts angesichts der bildungspolitisch unbefriedigenden Situation in Österreich, diesen trotz seiner mittlerweile 17-jährigen Erfolgsgeschichte[123] nicht in das Regelschulwesen zu überführen, ein Zeichen. Denn jede Schule hat ein Konzept und einen Lehrplan für diesen Schulversuch eigens zu erstellen und es kann angenommen werden, dass das Bemühen im Vordergrund steht, allen Schülerinnen und Schülern auf diesem Weg ethische und religionskundliche Bildung zu ermöglichen.[124] Auch an der Schule B kann das Potential erkannt werden, konstruktiv an der Entwicklung kontextsensibler Modelle mitzuarbeiten. Die Schule stünde als Kooperationspartnerin für innovative Modelle zur Verfügung. Dies kann vor allem deshalb festgestellt werden, weil in der SGA-Gruppe selbst der Wunsch nach einer Weiterentwicklung des Religionsunterrichts geäußert wurde, der allen Schülerinnen und Schülern offen steht und als „Fach <u>Religionen</u>“ (379) bezeichnet wurde. Nichtsdestotrotz sind auch jene Stimmen besonders zu berücksichtigen, die sich in dieser Studie dezidiert gegen einen Religionsunterricht für alle, gemeinsam von Kirchen und Religionsgesellschaften verantwortet, aussprechen. In der RL-Gruppe an der Schule B konnten bei zwei Religionslehrern Einwände festgehalten werden. Sofern grundsätzlich von allen maßgeblichen Akteurinnen und Akteuren an der Schule die Bereitschaft besteht (zumindest von den Religionslehrerinnen und -lehrern sowie dem SGA), den Religionsunterricht weiterzuentwickeln, so ist in seiner Entwicklung eine Lösung zu finden, die diese Stimmen ernst nimmt, respektiert und produktiv mit ihnen umgeht.

---

123 Vgl. dazu das Kapitel 1.2.2 Zur Auseinandersetzung um den Religionsunterricht in der Debatte über den Ethikunterricht.

124 Vgl. Bucher 2001, 261–263.

Folgende Fragen dienen zur tieferen Auseinandersetzung mit diesem Plädoyer an Schulen:

- Über welches Potential für die Entwicklung des Religionsunterrichts verfügt die Schule?
- Auf welche kontextspezifischen Probleme und Chancen machen die Expertinnen und Experten vor Ort (SchülerInnen, LehrerInnen, Eltern, Schulleitung) aufgrund ihres Organisationswissens aufmerksam?
- Wie werden Lösungen angestrebt, die allen beteiligten Akteurinnen und Akteuren gerecht werden?
- Wie wird mit Konflikten produktiv umgegangen?

5.3.4.2 Plädoyer VII: Generierung konkreter Modelle als primäre Aufgabe der Schulverantwortlichen von Kirchen und Religionsgesellschaften

An beiden Schulen werden die Religionen, insbesondere die katholische Kirche, als Hemmschuh für die Weiterentwicklung der Organisationsform des Religionsunterrichts betrachtet. Dies zeigt sich in der SGA-Gruppe an der Schule A, in der bspw. ihre Erfahrungen mit dem Ethikunterricht und das Verhältnis der katholischen Kirche zu diesem, als Belege für intolerantes Verhalten gewertet werden. Folglich haben einige Religionen und die katholische Kirche kein Interesse an einem Religionsunterricht für alle, der gemeinsam von Kirchen und Religionsgesellschaften verantwortet wird. Auch in der SGA-Gruppe an der Schule B lassen sich ähnliche Zuschreibungen feststellen. Vermutet wurde, dass sowohl streng religiöse (muslimische) Eltern, als auch Religionen und die katholische Kirche gegen einen solch konzipierten Religionsunterricht sein könnten. Dennoch besteht in Österreich „ein in vielen Jahren gewachsenes gutes ökumenisches und interreligiöses Klima."[125] Dieses drückt sich bspw. in folgenden Bereichen aus: in der gemeinsamen Ausbildung von Religionslehrerinnen und -lehrern für den Pflichtschulbereich, die von sechs Kirchen verantwortet wird (KPH Wien/Krems), in den Aktivitäten des Ökumenischen Rats der Kirchen in Österreich (ÖRKÖ), insbesondere in ihrer Veröffentlichung des Sozialworts, in der Etablierung eines konfessionell-kooperativen Religionsunterrichts an einigen Schulstandorten in Wien sowie in der gemeinsamen jährlichen Herausgabe eines interreligiösen SchülerInnenkalenders.[126] Demnach scheinen die ökumenischen und interreligiösen Beziehungen in Österreich für die Entwicklung eines Religionsunterrichts für alle, gemeinsam von Kirchen und Religionsgesellschaften verantwortet, auf Seiten der Kirchen und Religionsgesellschaften in besonderer Weise gegeben zu sein. Während jene jedoch an den beiden untersuchten Schulen als hemmend wahrgenommen werden, so bestünde doch bei diesen gerade darin die Chance und Herausforderung, weiterhin Gegenteiliges unter Beweis zu stellen und das Bemühen um religiöse Bildung an Schulen voranzutreiben. Dort, wo Kirchen und Religionsgesellschaften ihre Sorge um religiöse Bildung an Schulen kommunizieren, auch wenn dies eine Weiterentwicklung des konfessionell getrennten

125 Jäggle/Klutz 2013, 82.
126 Vgl. Jäggle/Klutz 2013, 82 f.

Religionsunterrichts einschließt, können Zuschreibungen, wie sie an den beiden untersuchten Schulen festgehalten werden konnten, minimiert werden. Weil an den beiden Schulen zudem der schulische Verantwortungsbereich in Bezug auf den Religionsunterricht als klein wahrgenommen wird, ist es primär die Aufgabe der Schulverantwortlichen der Kirchen und Religionsgesellschaften konkrete Modelle zu kreieren, diese mit dem Schulmanagement sowie den Akteurinnen und Akteuren an Schulen zu diskutieren und weiterzuentwickeln, damit dort kontextsensible Modelle des Religionsunterrichts entwickelt und etabliert werden können, wo der Religionsunterricht an seine Grenzen gerät bzw. sogar von der Schule zu verschwinden droht.

Erfahrungen, wie solche Modelle aussehen können, insbesondere mit einem konfessionell-kooperativen Religionsunterricht, machen auf die Notwendigkeit aufmerksam, Informationen angemessen bereitzustellen[127] und klar formulierte Kooperationsvereinbarungen zu treffen, damit alle Beteiligten auf Augenhöhe kooperieren können.[128] Was möglich ist, wenn Schule, Kirchen und Religionsgesellschaften optimal zusammenarbeiten, kann an der Fachberufsschule für Tourismus in Oberwollanig in Kärnten beobachtet werden, an der das Projekt eines dialogisch-konfessionellen Religionsunterrichts (dk:RU) stattfindet, der gemeinsam von vier Kirchen bzw. Religionsgesellschaften verantwortet und von den jeweiligen konfessionellen Religionslehrerinnen und -lehrern erteilt wird (römisch-katholisch, evangelisch, orthodox und islamisch).[129] Dieses Beispiel ist von besonderem Interesse, weil der Religionsunterricht an Berufsschulen in Österreich mit Ausnahme von Vorarlberg und Tirol ein Freigegenstand ist, zu dem sich die SchülerInnen anzumelden haben.[130] Ein weiteres Beispiel für eine gelungene Kooperation von Schule, Schulerhalter/Schulträger und – wie in diesem Fall – der römisch-katholischen Kirche ist der Pflichtgegenstand ‚Kulturpflege' an der privaten Berufsschule mit Öffentlichkeitsrecht der SPAR AG (SPAR Akademie Wien). Sowohl die Lehrpläne als auch die Lehrstoffverteilung werden für diesen Unterrichtsgegenstand in Kooperation zwischen dem Schulerhalter/Schulträger (SPAR AG) und der katholischen Kirche erstellt. In seiner Bildungs- und Lehraufgabe weist dieser Gegenstand zentrale Bereiche auf, die auch ein konfessioneller Religionsunterricht verfolgt (Identitätsbildung, Wertebildung, Auseinandersetzung mit religiösen und weltanschaulichen Traditionen etc.). Da das Unterrichtsfach ‚Kulturpflege' diese Bildungs- und Lehraufgaben umfasst, bestehen zumindest seitens der römisch-katholischen Kirche keine Ambitionen, einen Religionsunterricht an dieser Schule zu etablieren.[131]

---

127 Vgl. die vorbildliche Informationspolitik zum konfessionell-kooperativen Religionsunterricht in Baden-Württemberg. Vgl. Diözese Rottenburg-Stuttgart 2014.

128 Vgl. das Kooperationspapier inkl. seiner schultypenspezifischen Rahmenvereinbarungen zum konfessionell-kooperativen Religionsunterricht in Baden-Württemberg. Vgl. Evangelische Landeskirche in Baden u.a. 2009, 7–31.

129 Vgl. Leitner 2012; vgl. zudem die Privatschule ‚International School Carinthia' (ISC) in Oberwollanig. Träger dieser Schule ist der ISC-Verein, der sich aus verschiedenen Interessenseignern zusammensetzt. Zu den Interessenseignern zählen die Wirtschaftskammer Kärnten, die Industriellenvereinigung, die Katholische Diözese Gurk und der Carinthian International Club. Vgl. International School Carinthia.

130 Zum Religionsunterricht an Berufsschulen in Österreich vgl. Jäggle 2013.

131 Derzeit wird dieser Unterricht von einem katholischen Religionslehrer (Ordenspriester) erteilt, der zugleich pädagogischer Leiter dieser Schule ist. Vgl. Schachtner 2013.

Die oben angeführten Beispiele machen besonders darauf aufmerksam, dass in der Entwicklung kontextsensibler Modelle des Religionsunterrichts schultypenspezifische Ausbildungsziele in ihnen zu integrieren sind. Somit lassen sich folgende Impulsfragen formulieren:

- Welche Kompetenzen fördert der Religionsunterricht in der Bewältigung berufsspezifischer Anforderungen, die sich angesichts kultureller und religiöser Pluralität ergeben?
- Wie können Kirchen und Religionsgesellschaften gemeinsam diese Kompetenzen fördern?
- Welche Konsequenzen ergeben sich für die Organisationsform des Religionsunterrichts?

5.3.5 Empirische Befunde und religionspädagogischer Ausblick im Überblick

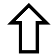
Plädoyer VI
Die einzelne Schule als wichtige Kooperationspartnerin in der Entwicklung kontextsensibler Modelle des Religionsunterrichts wahrnehmen

Plädoyer VII
Generierung konkreter Modelle als primäre Aufgabe der Schulverantwortlichen von Kirchen und Religionsgesellschaften





Religionspädagogischer Ausblick III
Entwicklung kontextsensibler Modelle als gemeinsame Aufgabe von Schule, Kirchen und Religionsgesellschaften



Diskussion
mit empirischen Studien



Empirischer Befund V
Schwierigkeiten bei der Etablierung dieses Religionsunterrichts werden primär außerhalb des schulischen Verantwortungsbereichs gesehen

Empirischer Befund IV
Erwartungen an religiöse Bildung sind eine wichtige Einflussgröße für die Akzeptanz dieses Religionsunterrichts





Empirische Indizien aus Schule A

Empirische Indizien aus Schule B

Abbildung 11: Ergebnisse und religionspädagogischer Ausblick zur Akzeptanz eines Religionsunterrichts für alle an der Schule, der gemeinsam von Kirchen und Religionsgesellschaften verantwortet wird

6. Literatur

Adam, Gottfried (2000), Ethische Bildung in einer pluraler werdenden Lebenswelt. Überlegungen zu einigen Grundfragen eines Faches „Ethik“, in: Angel, Hans-Ferdinand (Hg.), Tragfähigkeit der Religionspädagogik. (Theologie im kulturellen Dialog 4), Graz u. a.: Styria, 134–145.

Adam, Gottfried/Lachmann Rainer ([7]2012), Begründungen des schulischen Religionsunterrichts, in: Rothgangel, Martin/Adam, Gottfried/Lachmann, Rainer (Hgg.), Religionspädagogisches Kompendium. 7., grundlegend neu bearbeitete und ergänzte Auflage [1984], Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht, 144–159.

Altmeyer, Stefan (2011), „Dass einer fiedelt, soll wichtiger sein, als was er geigt“ (Th. W. Adorno) – Religion und Bildung unter den Vorzeichen einer ‚Theorie der Unbildung‘, in: Bitter, Gottfried/Blasberg-Kuhnke, Martina (Hgg.), Religion und Bildung in Kirche und Gesellschaft. (FS Norbert Mette; Studien zur Theologie und Praxis der Seelsorge 86), Würzburg: Echter, 134–154.

Altmeyer, Stefan/Bitter, Gottfried/Theis, Joachim (Hgg.) (2013), Religiöse Bildung – Optionen, Diskurse, Ziele. (Praktische Theologie heute 132), Stuttgart: Kohlhammer.

Arzt, Silvia/Porzelt, Burkard/Ritzer, Georg (2010), Empirisches Forschen in der aktuellen Religionspädagogik. Projekte aus der AKRK-Sektion „Empirische Religionspädagogik“ – ein Literaturüberblick über das vergangene Jahrzehnt, in: Religionspädagogische Beiträge 65, 43–55.

Asbrand, Barbara (2000), Zusammen Leben und Lernen im Religionsunterricht. Eine empirische Studie zur grundschulpädagogischen Konzeption eines interreligiösen Religionsunterrichts im Klassenverband der Grundschule, Frankfurt am Main: IKO.

Auer, Karl Heinz (Hg.) (2002), Ethikunterricht. Standortbestimmungen und Perspektiven, Innsbruck u. a.: Tyrolia.

Avest, Ina ter (2009), Lehrerreaktionen auf religiöse Vielfalt. Eindrücke aus der Praxis und Empfehlungen für die Lehrerbildung, in: Jozsa, Dan-Paul/Knauth, Thorsten/Weiße, Wolfram (Hgg.), Religionsunterricht, Dialog und Konflikt. Analysen im Kontext Europas. (Religious Diversity and Education in Europe 15), Münster et al.: Waxmann, 398–403.

Avest, Ina ter/Bakker, Cok/Want, Anna van der (2009), International Comparison: Commonalities and Differences of 36 Teachers Teaching Religion(s) in Europe, in: Want, Anna van der et al. (Eds.) (2009), 111–126.

Banach, Michael W. (2007), Statement at the 685th Meeting of the OSCE Permanent Council, 1. November 2007, in: http://www.osce.org/pc/28557 [abgerufen am 17.12.2014].

Bastel, Heribert (2005), Religionspädagogische Implikationen und Diskussion der Ergebnisse, in: Bucher, Anton A./Miklas, Helene (Hgg.) (2005), 227–235.

Bastel, Heribert/Miklas, Helene (2006), „Ich bin informierter und persönlich gestärkt in meinem Glaubensverständnis“ oder Zusammenarbeit der ReligionslehrerInnen verschiedener christlicher Konfessionen – ein empirisches Forschungsprojekt, in: Bastel, Heribert u. a. (Hgg.) (2006), 43–57.

Bastel, Heribert u. a. (Hgg.) (2006), Das Gemeinsame entdecken – Das Unterscheidende anerkennen. Projekt eines konfessionell-kooperativen Religionsunterrichts. Einblicke –

Hintergründe – Ansätze – Forschungsergebnisse. (Austria: Forschung und Wissenschaft. Religionspädagogik 1), Wien: Lit.
Battke, Achim u. a. (Hgg.) (2002), Schulentwicklung – Religion – Religionsunterricht. Profil und Chance von Religion in der Schule der Zukunft, Freiburg im Breisgau u. a.: Herder.
Baumert, Jürgen (2002), Deutschland im internationalen Bildungsvergleich, in: Killius, Nelson/Kluge, Jürgen/Reisch, Linda (Hgg.), Die Zukunft der Bildung, Frankfurt am Main: Suhrkamp, 100–150.
Benner, Dietrich (2004), Bildungsstandards und Qualitätssicherung im Religionsunterricht, in: Religionspädagogische Beiträge 53, 5–19.
Benner, Dietrich (2014), Bildung und Religion. Nur einem bildsamen Wesen kann ein Gott sich offenbaren. (Religionspädagogik in pluraler Gesellschaft 18), Paderborn: Schöningh.
Bertram-Troost, Gerdien (2009), How do European Pupils See Religion in School?, in: Valk, Pille et al. (Eds.) (2009), 409–422.
Bertram-Troost, Gerdien et al. (2008), European Comparison: Methodological Reflections on the Comparative Approach, in: Knauth, Thorsten et al. (Eds.) (2008), 367–373.
Bertsch, Ludwig u. a. (Hgg.) (1976), Gemeinsame Synode der Bistümer in der Bundesrepublik Deutschland. Beschlüsse der Vollversammlung. Offizielle Gesamtausgabe I, Freiburg im Breisgau u. a.: Herder.
Biermann, Christine (2007), Wie kommt Neues in die Schule? Individuelle und organisationale Bedingungen nachhaltiger Schulentwicklung am Beispiel Geschlecht. (Veröffentlichungen der Max-Traeger-Stiftung 43), Weinheim u. a.: Juventa.
Biesinger, Albert u. a. (Hgg.) (2006), Dialogischer Religionsunterricht. Analyse und Praxis konfessionell-kooperativen Religionsunterrichts im Jugendalter. (Unter Mitarbeit von Rosemarie Ilg/Julia Münch), Freiburg im Breisgau u. a.: Herder.
Bildungssynode 1996 der Evangelischen Kirchen in Österreich (1997), in: Schulfach Religion. (Sondernummer), 20–30.
Bohnsack, Ralf (1983), Alltagsinterpretation und soziologische Rekonstruktion. (Beiträge zur Sozialwissenschaftlichen Forschung 51), Opladen: Westdeutscher Verlag.
Bohnsack, Ralf (1989), Generation, Milieu und Geschlecht. Ergebnisse aus Gruppendiskussionen mit Jugendlichen. (Biographie und Gesellschaft 8), Opladen: Leske + Budrich.
Bohnsack, Ralf (2000), Gruppendiskussion, in: Flick, Uwe/von Kardorff, Ernst/Steinke, Ines (Hgg.), Qualitative Forschung. Ein Handbuch, Reinbek bei Hamburg: Rowohlt, 369–384.
Bohnsack, Ralf ([8]2010), Rekonstruktive Sozialforschung. Einführung in qualitative Methoden. 8., durchgesehen und aktualisierte Auflage [1991], Opladen & Farmington Hills: Budrich.
Bohnsack, Ralf ([3]2011), Fokussierungsmetapher, in: Bohnsack, Ralf/Marotzki, Winfried/Meuser, Michael (Hgg.), Hauptbegriffe Qualitativer Sozialforschung. 3., durchgesehene Auflage [2003], Opladen & Farmington Hills: Budrich, 67.
Bohnsack, Ralf ([2]2011), Qualitative Bild- und Videointerpretation. Die dokumentarische Methode. 2., durchgesehen und aktualisierte Auflage [2009], Opladen & Farmington Hills: Budrich.
Bohnsack, Ralf/Nentwig-Gesemann, Iris/Nohl, Arnd-Michael (Hgg.) ([3]2013), Die dokumentarische Methode und ihre Forschungspraxis. Grundlagen qualitativer Sozialforschung. 3., aktualisierte Auflage [2001], Wiesbaden: Springer VS.

Bohnsack, Ralf/Przyborski, Aglaja/Schäffer, Burkhard (Hgg.) ([2]2010a), Das Gruppendiskussionsverfahren in der Forschungspraxis. 2., vollständig überarbeitete und aktualisierte Auflage [2006], Opladen, Farmington Hills: Budrich.

Bohnsack, Ralf/Przyborski, Aglaja/Schäffer, Burkhard ([2]2010b), Einleitung: Gruppendiskussionen als Methode rekonstruktiver Sozialforschung, in: Bohnsack, Ralf/Przyborski, Aglaja/Schäffer, Burkhard (Hgg.) ([2]2010a), 7–22.

Bolz, Martin/Schrumpf, Johann/Jäggle, Martin (2000), Viele Kulturen – Eine Schule. Religiöse Implikationen im Schulalltag der Volksschule. eine Studie im Rahmen der Pädagogischen Tatsachenforschung, durchgeführt im 15. Wiener Gemeindebezirk Rudolfsheim/Fünfhaus. (Theorie & Praxis. Texte zur Lehrerbildung 14), Wien: Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur.

Borck, Karin/Schluß, Henning (2009), Religion unterrichten in Brandenburg, in: Rothgangel, Martin/Schröder, Bernd (Hgg.) (2009), 95–109.

Boschki, Reinhold (2007), Der phänomenologische Blick: „Vierschritt" statt „Dreischritt" in der Religionspädagogik, in: Boschki, Reinhold/Gronover, Matthias (Hgg.), Junge Wissenschaftstheorie der Religionspädagogik. (Tübinger Perspektiven zur Pastoraltheologie und Religionspädagogik 31), Berlin: Lit, 25–47.

Bucher, Anton A. (1994), RU: von der Nordsee bis zu den Alpen? Ein Plädoyer für regionale Lösungen, in: Katechetische Blätter 119, 765–768.

Bucher, Anton A. (1996), Religionsunterricht: Besser als sein Ruf. Empirische Einblicke in ein umstrittenes Fach. (Salzburger Theologische Studien 3), Innsbruck-Wien: Tyrolia.

Bucher, Anton A. (2000a), Was wissen wir wirklich über den Religionsunterricht? Forschungsüberblick über die Empirie eines umstrittenen Faches, in: Angel, Hans-Ferdinand (Hg.), Tragfähigkeit der Religionspädagogik. (Theologie im kulturellen Dialog 4), Graz u. a.: Styria, 77–96.

Bucher, Anton A. (2000b), Religionsunterricht zwischen Lernfach und Lebenshilfe. Eine empirische Untersuchung zum katholischen Religionsunterricht in der Bundesrepublik Deutschland. (Mit einem Geleitwort von Bischof Karl Lehmann), Stuttgart: Kohlhammer.

Bucher, Anton A. (2001), Ethikunterricht in Österreich. Bericht der wissenschaftlichen Evaluation der Schulversuche „Ethikunterricht". (Mit zwei Kapiteln von Manfred Göllner. Unter Mitarbeit von Angelika Auer/Thomas Mair/Erwin Rauscher), Innsbruck u. a.: Tyrolia.

Bucher, Anton A. (2005a), Befindlichkeit und religionspädagogische Zielsetzungen von katholischen ReligionslehrerInnen in den Diözesen Salzburg und Linz, in: Bucher, Anton A./Miklas, Helene (Hgg.) (2005a), 30–123.

Bucher, Anton A. (2005b), Die Ergebnisse im Vergleich mit bisherigen Studien speziell aus der Bundesrepublik, in: Bucher, Anton A./Miklas, Helene (Hgg.) (2005a), 218–227.

Bucher, Anton A. (2011), Eine unendliche Geschichte: Ethikunterricht in Österreich, in: Österreichisches Archiv für Recht & Religion 58, 25–36.

Bucher, Anton A. (2014), Der Ethikunterricht in Österreich. Politisch verschleppt – pädagogisch überfällig! Innsbruck u. a.: Tyrolia.

Bucher, Anton A./Miklas, Helene (Hg.) (2005), Zwischen Berufung und Frust. Die Befindlichkeit von katholischen und evangelischen ReligionslehrerInnen in Österreich. (Empirische Theologie 14), Wien: Lit.

Bucher, Anton A./Rothbucher Heinz (1996), Zwischen „sehr zufrieden und „aussteigen" – Zukunft und Probleme des Religionsunterrichts in der Sicht der LehrerInnen, in: Bucher, Anton A. (1996), 117–151.

Bundeskanzleramt Österreich (2014a), Gesetzlich anerkannte Kirchen und Religionsgemeinschaften in Österreich, in: https://www.bka.gv.at/site/4735/default.aspx [abgerufen am 17.12.2014].

Bundeskanzleramt Österreich (2014b), Staatlich eingetragene religiöse Bekenntnisgemeinschaften, in: https://www.bka.gv.at/site/3405/default.aspx [abgerufen am 17.12.2014].

Bundesministerium für Inneres (2013), „Volksbegehren gegen Kirchenprivilegien" – endgültiges Ergebnis, in: http://www.bmi.gv.at/cms/BMI_wahlen/volksbegehren/vb_xx_periode/anti_kirchepriv/endg_gesamtergebnis.aspx [abgerufen am 17.12.2014].

Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur (2012), Die kompetenzorientierte Reifeprüfung aus Religion. Grundlagen, exemplarische Themenbereiche und Aufgabenstellungen, in: https://www.bmbf.gv.at/schulen/unterricht/ba/reifepruefung_ahs_lfrel_22989.pdf?4k21fu [abgerufen am 17.12.2014].

Bünker, Michael (2011), Statement, in: Österreichisches Archiv für Recht & Religion 58, 43–45.

Burrichter, Rita u. a. (2012), Professionell Religion unterrichten. Ein Arbeitsbuch. (Mit einem Beitrag zum Referendariat von Hartmut Lenhard; Religionspädagogik innovativ 2), Stuttgart: Kohlhammer.

Clark-Wilson, Christine (2011), Ethikunterricht in Österreich 2010. Eine Replikationsstudie zu den Ergebnissen der wissenschaftlichen Evaluation der Schulversuche Ethikunterricht Anton A. Buchers (2001). (Dipl.-Arb.), Universität Wien.

Collmar, Norbert (2004), Schulpädagogik und Religionspädagogik. Handlungstheoretische Analysen von Schule und Religionsunterricht, Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.

Congregation for Catholic Education (2009), Circular letter to the presidents of bishops' conferences on religious education in schools, in: http://www.vatican.va/roman_curia/congregations/ccatheduc/documents/rc_con_ccatheduc_doc_20090505_circ-insegn-relig_en.html [abgerufen am 17.12.2014].

Dangschat, Jens S. (2011), (Groß-)Städte in der Wertelandschaft, in: Polak, Regina (Hg.), Zukunft. Werte. Europa. Die Europäische Wertestudie 1990–2010: Österreich im Vergleich, Wien u. a.: Böhlau, 223–252.

Danner, Sonja/Lagger, Dagmar/Schwarz, Elisabeth E. (2005), Befindlichkeit und religionspädagogische Zielsetzungen von evangelischen ReligionslehrerInnen in Österreich, in: Bucher, Anton A./Miklas, Helene (Hgg.) (2005), 124–207.

Debray, Régis (2002), L'enseignement du fait religieux dans l'École laïque. Raport. À Monsieur le Ministre de l'Éducation nationale. (Février 2002), in: http://www.ladocumentationfrancaise.fr/var/storage/rapports-publics/024000544/0000.pdf [abgerufen am 17.12.2014].

Die Deutsche Bischofskonferenz und die Evangelische Kirche in Deutschland (EKD) (1998), Zur Kooperation von Evangelischem und Katholischem Religionsunterricht, in: http://www.ekd.de/download/konfessionelle_kooperation_1998.pdf [abgerufen am 17.12.2014].

Dienststelle Volksschulbildung des Kantons Luzern (Hg.) (2011), Ethik und Religionen – ein neues Fach. Abschlussbericht 2011, in: https://volksschulbildung.lu.ch/-/media/

Volksschulbildung/Dokumente/unterricht_organisation/faecher_wost_lehrmittel/faecher/ethik_rel_abschlussbericht.pdf?la=de-CH [abgerufen am 17.12.2014].
Diözese Rottenburg-Stuttgart (2014), Hauptabteilung IX: Schulen. Konfessionelle Kooperation im Religionsunterricht, in: http://schulen.drs.de/index.php?id=13383 [abgerufen am 17.12.2014].
Doedens, Folkert (o.J.), Religionsunterricht für alle – Hamburger Perspektiven auf das Fach „Religion und Kultur“, in: http://www.pti-nordelbien.de/fix/downloads/Allgemein/zuerich.pdf [abgerufen am 17.12.2014].
Doedens, Folkert (2005), „Religionsunterricht für alle“ – Hamburger Perspektiven auf das Zürcher Fach „Religion und Kultur“, in: Kunz, Ralph u. a. (Hgg.) (2005), 181–204.
Doedens, Folkert (2010), Religionsunterricht für alle – Der Hamburger Weg, in: Braunschweiger Beiträge 131, H. 3, 19–28.
Doedens, Folkert/Weiße, Wolfram (Hgg.) (1997), Religionsunterricht für alle. Hamburger Perspektiven zur Religionsdidaktik. (Religionspädagogik in einer multikulturellen Gesellschaft 1), Münster: Waxmann.
Doedens, Folkert/Weiße, Wolfram (2007), Religion unterrichten in Hamburg, in: Theo-Web. Zeitschrift für Religionspädagogik 6, H. 1, 50–67.
Doedens, Folkert/Weiße, Wolfram (2009), Religion unterrichten in Hamburg, in: Rothgangel, Martin/Schröder, Bernd (Hgg.) (2009), 12–156.
Dresing, Thorsten/Pehl, Thorsten (2010), Transkription, in: Mey, Günter/Mruck, Katja (Hgg.), Handbuch Qualitative Forschung in der Psychologie, Wiesbaden: VS/Springer, 723–733.
Edelstein, Wolfgang u. a. (2001), Lebensgestaltung – Ethik – Religionskunde. Zur Grundlegung eines neuen Schulfachs. Analysen und Empfehlungen, Weinheim u. a.: Beltz.
Engelbrecht, Helmut (2000), Relikt oder Zukunftsmodell? Zur Geschichte der katholischen Privatschulen in Österreich (mit Schulverzeichnis), Wien: öbv & hpt.
Englert, Rudolf (1988), Plädoyer für „religionspädagogische Pünktlichkeit“. Zum Verhältnis von Glaubensgeschichte, Lebensgeschichte und Bildungsprozeß, in: Katechetische Blätter 113, 159–169.
Englert, Rudolf (2002), Dimensionen religiöser Pluralität, in: Schweitzer, Friedrich u. a. (Hgg.) (2002), 17–50.
Englert, Rudolf (2007), Religionspädagogische Grundfragen. Anstöße zur Urteilsbildung. (Praktische Theologie heute 82), Stuttgart: Kohlhammer.
Englert, Rudolf (2011a), Zehn Gründe für einen konfessionellen Religionsunterricht – Ein Plädoyer aus religionsdidaktischer Sicht, in: Ucar, Bülent (Hg.), Islamische Religionspädagogik zwischen authentischer Selbstverortung und dialogischer Öffnung. Perspektiven aus der Wissenschaft und dem Schulalltag der Lehrkräfte. (Reihe für Osnabrücker Islamstudien 3), Frankfurt am Main u. a.: Peter Lang, 35–45.
Englert, Rudolf (2011b), Bloß Moden oder mehr?, in: Katechetische Blätter 136, 296–303.
Englert, Rudolf (2012a), Wenn die Theologie in die Schule geht … Inkulturationserfahrungen, die zu denken und zu lernen geben, in: Mette, Norbert/Sellmann, Matthias (Hgg.), Religionsunterricht als Ort der Theologie. (Questiones disputatae 247), Freiburg im Breisgau u. a.: Herder, 92–105.
Englert, Rudolf (2012b), Religionsdidaktik wohin? Versuch einer Bilanz, in: Grümme, Bernhard/Lenhard, Hartmut/Pirner, Manfred (Hgg.), Religionsunterricht neu denken.

Innovative Ansätze und Perspektiven der Religionsdidaktik. Ein Arbeitsbuch. (Religionspädagogik innovativ 1), Stuttgart: Kohlhammer, 247–258.

Englert, Rudolf (2013a), Religion gibt zu denken. Eine Religionsdidaktik in 19 Lehrstücken, München: Kösel.

Englert, Rudolf (2013b), Warum kein Religionsunterricht für alle? Der besondere Reiz des konfessionellen Modells, in: Herder Korrespondenz Spezial 2, 23–27.

Englert, Rudolf (2014a), Konfessioneller Religionsunterricht – zehn Thesen zum besseren Verständnis, in: Schröder, Bernd (Hg.) (2014a), 155–161.

Englert, Rudolf (2014b), Warum konfessioneller Religionsunterricht?, in: Katechetische Blätter 139, 368–375.

Englert, Rudolf/Güth, Ralph (Hgg.) (1999), „Kinder zum Nachdenken bringen". Eine empirische Untersuchung zu Situation und Profil katholischen Religionsunterrichts an Grundschulen. Die Essener Umfrage, Stuttgart: Kohlhammer.

Englert, Rudolf/Hennecke, Elisabeth/Kämmerling, Markus (2014), Innenansichten des Religionsunterrichts. Fallbeispiele – Analysen – Konsequenzen, München: Kösel.

Englert, Rudolf u. a. (Hgg.) (2012), Welche Religionspädagogik ist pluralitätsfähig? Kontroversen um einen Leitbegriff. (Religionspädagogik in pluraler Gesellschaft 17), Freiburg im Breisgau u. a.: Herder.

Erzbischöfliches Amt für Unterricht und Erziehung in Wien, in: http://www.schulamt.at/ [abgerufen am 17.12.2014].

Esch, Franz-Rudolf/Herrmann, Andreas/Sattler, Henrik ([2]2008), Marketing. Eine managementorientierte Einführung. 2., überarbeitete Auflage [2006], München: Vahlen.

Europarat (2008), Weißbuch zum Interkulturellen Dialog „Gleichberechtigt in Würde zusammenleben". (vorgelegt von den Außenministern des Europarats anlässlich der 118. Sitzung des Ministerkomitees, Straßburg, den 7. Mai 2008), in:http://www.coe.int/t/dg4/intercultural/Source/Pub_White_Paper/WhitePaper_ID_GermanVersion.pdf [abgerufen am 17.12.2014].

Evangelische Kirche in Österreich (2011), Pressekonferenz zum Ethikunterricht am 19. Jänner 2011, in: http://www.evang.at/themen/nachrichten/detail/article/buenker-kampits-und-wagner-fuer-ethikunterricht/?cHash=5a7442654066697482955e899087cd46&no_cache=1&sword_list[0]=ethikunterricht [abgerufen am 17.12.2014].

Evangelische Landeskirche in Baden u. a. (Hgg.) (2009), Konfessionelle Kooperation im Religionsunterricht an allgemeinbildenden Schulen. Vereinbarung der Deutschen Bischofskonferenz und der Evangelischen Kirche in Deutschland (EKD): Zur Kooperation von evangelischem und katholischem Religionsunterricht. Vereinbarung zwischen der Evangelischen Landeskirche in Baden, der Evangelischen Landeskirchen in Württemberg, der Erzdiözese Freiburg und der Diözese Rottenburg-Stuttgart vom 1. März 2005, Novellierung Verbindliche Rahmen vom 1. August 2009, Evangelisches Medienhaus: Stuttgart, 2009.

Feige, Andreas/Dressler, Bernd (2000), Zusammenfassung: „Bildungsreligion" zwischen dem Sakralraum Kirche und pluralisierter Lebenswelt. Die religionskulturelle Vermittlungssituation des Schulischen Religionsunterrichts im Spiegel der Selbstbeschreibungen der ev. ReligionslehrerInnenschaft, in: Feige, Andreas u. a. (2000), 443–469.

Feige, Andreas u. a. (2000), „Religion" bei ReligionslehrerInnen. Religionspädagogische Zielvorstellungen und religiöses Selbstverständnis in empirisch-soziologischen Zugän-

gen. Berufsbiographische Fallanalysen und eine repräsentative Meinungserhebung unter evangelischen ReligionslehrerInnen in Niedersachsen, Münster u.a: Lit.

Feige, Andreas/Dressler, Bernhard/Tzscheetzsch, Werner (Hgg.) (2006), Religionslehrer oder Religionslehrerin werden. Zwölf Analysen berufsbiografischer Selbstwahrnehmungen, Ostfildern: Schwabenverlag.

Feige, Andreas/Friedrichs, Nils/Köllmann, Michael (2007), Religionsunterricht von morgen? Studienmotivationen und Vorstellungen über die zukünftige Berufspraxis bei Studierenden der ev. und kath. Theologie und Religionspädagogik. Eine empirische Studie in Baden-Württemberg, Ostfildern: Schwabenverlag.

Feige, Andreas/Lukatis, Wolfgang (2000), „Religion im Religionsunterricht“ in demoskopisch auflösender Analyse: Zielvorstellungen für „gelehrte Religion“ im biografischen, weltanschaulichen, unterrichtspraktischen und schulorganisatorischen Kontext. Ergebnisse einer Repräsentativ-Umfrage in Niedersachsen unter Lehrerinnen und Lehrern des Faches „Ev. Religion“. (In Zusammenarbeit mit Ingrid Lukatis, dem Dozentenkollegium des RPI und Michael Schramm), in: Feige, Andreas u. a. (2000), 205–442.

Feige, Andreas/Tzscheetzsch, Werner (2005), Christlicher Religionsunterricht im religionsneutralen Staat? Unterrichtliche Zielvorstellungen und religiöses Selbstverständnis von ev. und kath. Religionslehrerinnen und -lehrern in Baden-Württemberg. Eine empirisch-repräsentative Befragung, Ostfildern: Schwabenverlag/Stuttgart: Kohlhammer.

Feld, Jens/Nordhofen, Eckhard (2010), Besser gemeinsam? Zur Zukunft des konfessionellen Religionsunterrichts. Referat im Rahmen der Tagung „Besser gemeinsam? Zur Zukunft des konfessionellen Religionsunterrichts“ am 22.01.2010 in Nassau/Lahn (Heime Scheuern), Limburg/Lahn: Verlag des Bischöflichen Ordinariats Limburg.

Fiechter-Alber, Elmar (2004), Welche Ethik in der Schule? Grundlagen ethischen Lehrens und Lernens. (Kommunikative Theologie 5), Mainz: Grünewald.

Filipović, Ana Thea (2011), Der Religionsunterricht in öffentlichen Schulen in Europa. Modelle und Entwicklungen als Indikatoren für die gesellschaftliche Bedeutung des Glaubens und die Anfrage an Theologie und Kirche, in: Christlich pädagogische Blätter 124, 239–245.

Fischer, Dietlind u. a. (1996), Auf dem Weg zur Interkulturellen Schule. Fallstudien zur Situation interkulturellen und interreligiösen Lernens, Münster u. a.: Waxmann.

Fischer, Dietlind (1996), Unterricht als interkulturelles Handlungsfeld, in: Fischer, Dietlind u. a. (1996), 101–112.

Flick, Uwe (^{3}2011), Triangulation. Eine Einführung. (Qualitative Sozialforschung 12), 3., aktualisierte Ausgabe [2004], Wiesbaden: VS/Springer.

Flick, Uwe (^{4}2011), Qualitative Sozialforschung. Eine Einführung. Vollständig überarbeitete und erweiterte Neuausgabe [1995], Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.

Forschungsstelle für Ethik und Wissenschaft im Dialog, Medienspiegel zum Ethikunterricht in Österreich, in: http://fewd.univie.ac.at/ethikunterricht/oesterreich/ [abgerufen am 17.12.2014].

Frank, Katharina (2010), Schulischer Religionsunterricht. Eine religionswissenschaftlich-soziologische Untersuchung. (Religionswissenschaft heute 7), Stuttgart: Kohlhammer.

Froschauer, Ulrike/Lueger, Manfred (Hgg.) (2009), Interpretative Sozialforschung: Der Prozess, Wien: Facultas.

Göllner, Manfred (2002), Die Bildungs- und Lehraufgaben des Ethikunterrichts in Europa im Vergleich. (Philosophie in der Schule 2), Münster u. a.: Lit.
Goßmann, Klaus (Hg.) (1987), Ökumenisches Lernen im Religionsunterricht, Münster: Comenius-Institut.
Gräb, Wilhelm/Thieme, Thomas (2011), Religion oder Ethik? Die Auseinandersetzung um den Ethik- und Religionsunterricht in Berlin. (Arbeiten zur Religionspädagogik 45), Göttingen: V&R unipress.
Greiner, Ulrike (2000), Der Spur des Anderen folgen? Religionspädagogik zwischen Theologie und Humanwissenschaften. (Beiträge zur mimetischen Theorie 11), Münster u. a.: Lit.
Grimmitt, Michael (Ed.) (2000), Pedagogies of Religious Education: Case Studies in the Research and Development of Good Pedagogic Practice in RE, Great Wakering: McCrimmons Publishing.
Groß, Engelbert (Hg.) (2004), Erziehungswissenschaft, Religion und Religionspädagogik. (Forum Theologie und Pädagogik 7), Münster: Lit.
Grümme, Bernhard (2007), Vom Anderen eröffnete Erfahrung. Zur Neubestimmung des Erfahrungsbegriffs in der Religionsdidaktik. (Religionspädagogik in pluraler Gesellschaft 10), Gütersloh: Gütersloher Verlagshaus/Freiburg im Breisgau u. a.: Herder.
Haese, Bernd-Michael (2013), Zum Stand des Religionsunterrichts für alle in Hamburg, in: Zeitschrift für Pädagogik und Theologie 65, 15–24.
Hammer, Stefan (2005), Zur Ungleichbehandlung von Religionsgemeinschaften in der neueren Rechtssprechung, in: Österreichisches Archiv für Recht & Religion 52, 209–226.
Hassanein, Diaa Eldin (2013), Der Hamburger Weg des Religionsunterrichts. Eine empirische Analyse zum Dialog im Klassenzimmer. (Religionspädagogik in Forschung und Praxis 3), Hamburg: Dr. Kovač.
Havers, Norbert (1972), Der Religionsunterricht – Analyse eines unbeliebten Fachs. Eine empirische Untersuchung, München: Kösel.
Heimbrock, Hans-Günter (2004), Religionsunterricht im Kontext Europa. Einführung in die kontextuelle Religionsdidaktik in Deutschland, Stuttgart: Kohlhammer.
Heine, Susanne/Lohlker, Rüdiger/Potz Richard, (2012), Muslime in Österreich. Geschichte. Lebenswelt. Religion. Grundlagen für den Dialog, Innsbruck u. a.: Tyrolia.
Helbling, Dominik u. a. (Hgg.) (2013), Konfessioneller und bekenntnisunabhängiger Religionsunterricht. Eine Verhältnisbestimmung am Beispiel Schweiz, Zürich: Theologischer Verlag Zürich.
Hemel, Ulrich (1991a), Ethikunterricht in der demokratischen Gesellschaft. Eine Stellungnahme aus religionspädagogischer Sicht, in: Christlich pädagogische Blätter 104, 57–62.
Hemel, Ulrich (1991b), Ethikunterricht in Deutschland und in Österreich – Fakten und Bewertungen. Zu CpB 104 (1991) 2, 62–66 und 3, 110–115, in: Christlich pädagogische Blätter 104, 248–250.
Hemel, Ulrich (1992), Standpunkte und Argumente – Ein abschließendes Wort zur Frage: „Ethikunterricht in Österreich“, in: Christlich pädagogische Blätter 105, 33.
Hilger, Georg/Kropač, Ulrich/Leimgruber, Stephan ([6]2010), Konzeptionelle Entwicklungslinien der Religionsdidaktik, in: Hilger, Georg/Leimgruber, Stephan/Ziebertz, Hans-Georg (Hgg.), Religionsdidaktik. Ein Leitfaden für Studium, Ausbildung und Beruf. Vollständig überarbeitete 6. Auflage der 1. Auflage [2001], München: Kösel, 41–69.

Hilger, Georg/Rothgangel, Martin (1997), Wahrnehmungskompetenz für die Religiosität von SchülerInnen. Ein Beitrag zum religionspädagogischen Perspektivenwechsel, in: Katechetische Blätter 122, 276–282.

Hilger, Georg/Rothgangel, Martin (2000), Wahrnehmungsschulung für „Gottesbilder“ von Kindern. Ein Werkstattbericht aus der Lehrerbildung, in: Fischer, Dietlind/Schöll, Albrecht (Hgg.), Religiöse Vorstellungen bilden. Erkundungen zur Religion von Kindern über Bilder, Münster: Comenius-Institut, 263–279.

Hoffmann, Eva (2009), Interreligiöses Lernen im Kindergarten? Eine empirische Studie zum Umgang mit religiöser Vielfalt in Diskussionen mit Kindern zum Thema Tod. (Schriften aus dem Comenius-Institut 21), Berlin: Lit.

Holl, Anke (2011), Orientierungen von Lehrerinnen und Lehrern an Schulen in evangelischer Trägerschaft. Eine qualitativ-rekonstruktive Studie. (Schulen in evangelischer Trägerschaft 13), Münster u. a.: Waxmann.

Homburg, Christian/Kromher, Harley ([2]2006), Marketingmanagement. Strategie – Instrumente – Umsetzung – Unternehmensführung. 2., überarbeitete und erweiterte Auflage [2003], Wiesbaden: Gabler.

Hopf, Christel ([8]2010), Forschungsethik und qualitative Forschung, in: Flick, Uwe/von Kardorff, Ernst/Steinke, Ines (Hgg.), Qualitative Forschung. Ein Handbuch, [2000], Reinbek bei Hamburg: Rowohlt, 589–900.

Hütte, Saskia/Mette, Norbert (2003), Religion im Klassenverband unterrichten. Lehrer und Lehrerinnen berichten von ihren Erfahrungen. (Unter Mitarbeit von Rainer Middelberg/Sonja Pahl; Theologie und Praxis, Abteilung B, 16), Münster u. a.: Lit.

Initiative gegen Kirchenprivilegien (2013), Das Volksbegehren 2013, in: http://www.kirchen-privilegien.at/ueber-uns/volksbegehren/das-volksbegehren/ [abgerufen am 17.12.2014].

Initiative ‚lebens.werte.schule‘ (2008a), in: http://lebenswerteschule.univie.ac.at/ [abgerufen am 17.12.2014].

Initiative ‚lebens.werte.schule‘ (2008b), Unser Anliegen, in: http://lebenswerteschule.univie.ac.at/content/site/startseite/anliegen/index.html [abgerufen am 17.12.2014].

Initiative Religion ist Privatsache (2013a), Der Ethik- und Religion*en*unterricht. Unabhängig, selbstständig, für alle Schüler verpflichtend und den Herausforderungen des 21. Jahrhunderts gewachsen. Ein Positionspapier. 22. März 2013, in: http://www.religion-ist-privatsache.at/webandco/downloads/Positionspapier_Ethik.pdf [abgerufen am 17.12.2014].

Initiative Religion ist Privatsache (2013b), Religionsunterricht: ein Relikt aus Zeiten, als die Welt noch in Ordnung war, in: http://www.religion-ist-privatsache.at/religionsunterricht/ [abgerufen am 17.12.2014].

Interdiözesane Berufsgemeinschaft der ReligionslehrerInnen Österreichs (ibgrlö) (1994), Stellungnahme der interdiözesanen Berufsgemeinschaft der ReligionslehrerInnen Österreichs, in: Österreichisches Religionspädagogisches Forum 4, 30.

Interdiözesanes Amt für Unterricht und Erziehung (Hg.) (o.J.), Lehrplan für den katholischen Religionsunterricht an Allgemeinbildenden höheren Schulen (Unterstufe) und Hauptschulen. Novellierter Lehrplan 2000. (Der novellierte Lehrplan 2000 beruht auf der Fassung des Lehrplan 2000 vom März 1999; Approbiert von der Österreichischen Bischofskonferenz im Juni 2003).

International School Carinthia, in: http://www.isc.ac.at/home/ [abgerufen am 17.12.2014].

Jackson, Robert et al. (Eds.) (2007), Religious and Education in Europe. Developments, Contexts and Debates. (Religious Diversity and Education in Europe 3), Münster et al.: Waxmann.
Jäggle, Martin (1992), Die Situation des Religionsunterrichts an Volksschulen in der Großstadt Wien. Eine empirische Untersuchung. 2 Bde. (Diss.), Universität Wien.
Jäggle, Martin (1993a), Der Religionsunterricht kann nicht mehr sein, was er war. Einige empirische Daten zum Religionsunterricht an Volksschulen als ein Beitrag zum Realitätsgewinn, in: Österreichisches Religionspädagogisches Forum 3, 52–57.
Jäggle, Martin (1993b), Dasselbe ganz anders. Der RU an öffentlichen Volksschulen. Ein Vergleich zwischen Großstadt und ländlichem Raum in der Erzdiözese Wien, in: Christlich pädagogische Blätter 106, 19–21.
Jäggle, Martin (1995), Religionsunterricht an Volksschulen in Wien, in: Christlich pädagogische Blätter 108, 169–170.
Jäggle, Martin (1999), Anstatt eines Vorwortes, in: Jäggle, Martin/Anzengruber, Grete (Red.) (1999), 5–8.
Jäggle, Martin (2000), Wie nimmt Schule kulturelle und religiöse Differenz wahr? Grundsätzliche Vorbemerkungen und Einblick in ein Forschungsprojekt in Wien, in: Porzelt, Burkard/Güth, Ralph (Hgg.) (2000), 119–138.
Jäggle, Martin (2003), Religionen-Didaktik, in: Figl, Johann (Hg.), Handbuch Religionswissenschaft. Religionen und ihre zentralen Themen, Innsbruck, Wien: Tyrolia/Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht, 817–833.
Jäggle, Martin (2009), Pluralitätsfähiger Umgang mit den Anforderungen an den Religionsunterricht, in: Österreichisches Religionspädagogisches Forum 17, 54–57.
Jäggle, Martin (2011), Zehn Thesen zum Diskurs um den (konfessionellen) Religionsunterricht in Österreich, in: Österreichisches Archiv für Recht & Religion 58, 2–12.
Jäggle, Martin (2013), Der Religionsunterricht an Berufsschulen, in: Österreichisches Religionspädagogisches Forum 21, 79–85.
Jäggle, Martin/Anzengruber, Grete (Red.) (1999), EIN-FACH-ETHIK. Ethikunterricht in Österreich. Hintergründe – Kontroversen – Informationen. (Schulheft 93), Wien: Verein der Förderer der Schulhefte.
Jäggle, Martin/Klutz, Philipp (2013), Religiöse Bildung an Schulen in Österreich, in: Jäggle, Martin/Rothgangel, Martin/Schlag, Thomas (Hgg.) (2013), 69–93.
Jäggle, Martin/Krobath, Thomas (2009), Schulentwicklung für eine Kultur der Anerkennung. Pädagogische, organisationsethische und religionspädagogische Akzente, in: Jäggle, Martin/Krobath, Thomas/Schelander, Robert (Hgg.) (2009), 23–60.
Jäggle, Martin/Krobath, Thomas/Schelander, Robert (Hgg.) (2009), lebens.werte.schule. Religiöse Dimensionen in Schulkultur und Schulentwicklung. (Unter Mitwirkung von Edda Strutzenberger/Heribert Bastel; Austria: Forschung und Wissenschaft. Erziehungswissenschaft 5), Münster u. a.: Lit.
Jäggle, Martin/Rothgangel, Martin/Schlag, Thomas (Hgg.) (2013), Religiöse Bildung in Europa. Teil 1: Mitteleuropa. (Unter Mitarbeit von Philipp Klutz/Mónika Solymár; Wiener Forum für Theologie und Religionswissenschaft 5,1), Göttingen: V&R unipress/Vienna University Press.
Jäggle, Martin u. a. (Hgg.) (2013), Kultur der Anerkennung. Würde – Gerechtigkeit – Partizipation. Schulkultur, Schulentwicklung und Religion, Hohengehren: Schneider.

Jakobs, Monika (2007), Zur religionsdidaktisch-schulpädagogischen Orientierung des Religionsunterrichts, in: Religionspädagogische Beiträge 58, 41–52.
Jakobs, Monika u. a. (2009), Konfessioneller Religionsunterricht in multireligiöser Gesellschaft. Eine empirische Studie für die deutschsprachige Schweiz. (Beiträge zur Pastoralsoziologie 13), Zürich: Theologischer Verlag Zürich.
Jozsa, Dan-Paul (2009), Muslim Students Views on Religion and Education. Perspectives from Western European Countries, in: Alvarez Veinguer, Aurora et al. (Eds.), Islam in Education in European Countries. Pedagogical Concepts and Empirical Findings. (Religious Diversity and Education in Europe 18), Münster et al.: Waxmann, 131–158.
Kahrs, Christian (2009), Öffentliche Bildung privater Religion. Plädoyer für einen „Fachbereich Religion“ – obligatorisch für alle. (Religionspädagogik in pluraler Gesellschaft 13), Gütersloh: Gütersloher Verlagshaus/Freiburg im Breisgau u. a.: Herder.
Kappler, Ekkehard (2006), Controlling. Eine Einführung für Bildungseinrichtungen und andere Dienstleistungsorganisationen. (Studienreihe Bildungs- und Wissensmanagement 5), Münster u. a.: Waxmann.
Keast, John ([3]2008a), How to use this reference book, in: Keast, John (Ed.) ([3]2008b), 15–16.
Keast, John (Ed.) ([3]2008b), Religious diversity and intercultural education: a reference book for schools. [2007], Strasbourg: Council of Europe Publishing.
Keast, John/Leganger-Krogstad, Heid ([3]2008), Religious dimension of intercultural education: a whole school approach, in: Keast, John (Ed.) ([3]2008b), 115–121.
Kenngott, Eva-Maria (2014), Lebensgestaltung – Ethik – Religionskunde in Brandenburg, in: Schröder, Bernd (Hg.) (2014a), 57–71.
Kenngott, Eva-Maria/Englert, Rudolf/Knauth, Thorsten (Hgg.) (2015), Konfessionell – interreligiös – religionskundlich. Unterrichtsmodelle in der Diskussion. (Praktische Theologie heute 136), Stuttgart: Kohlhammer.
Kerchove, Anna van den (2011), Teaching about Religious Issues within the Framework of the French „Laïcité“, in: Franken, Leni/Loobuyck, Patrick (Eds.), Religious Education in a Plural, Secularised Society. A Paradigm Shift, Münster et al.: Waxmann, 55–67.
Keßler, Hans-Ulrich, Religionsunterricht für alle in evangelischer Verantwortung – der Hamburger Weg, in: Schröder, Bernd (Hg.) (2014a), 45–56.
Khorchide, Mouhanad (2009), Der islamische Religionsunterricht zwischen Integration und Parallelgesellschaft. Einstellungen der islamischen ReligionslehrerInnen an öffentlichen Schulen, Wiesbaden: VS.
Kiegelmann, Mechthild (2010), Ethik, in: Mey, Günter/Mruck, Katja (Hgg.), Handbuch Qualitative Forschung in der Psychologie, Wiesbaden: VS/Springer, 382–394.
Kilchsperger, Johannes Rudolf, „Neugier auf das, was sie nicht glauben“. Das neue Schulfach Religion und Kultur im Kanton Zürich, in: Schröder, Bernd (Hg.) (2014a), 89–103.
Kirchenamt der EKD (Hg.) ([2]1995), Identität und Verständigung. Standort und Perspektiven des Religionsunterrichts in der Pluralität. Eine Denkschrift der Evangelischen Kirche in Deutschland. [1994], Gütersloh: Gütersloher Verlagshaus.
Kirchenamt der EKD (Hg.) (2014), Religiöse Orientierung gewinnen. Evangelischer Religionsunterricht als Beitrag zu einer pluralitätsfähigen Schule. Eine Denkschrift der Evangelischen Kirche in Deutschland. (EKD), Gütersloh: Gütersloher Verlagshaus.
Klutz, Philipp (2014), Skizzierung der religiös pluralen Landschaft Österreichs. Ein Beitrag zur kontextsensiblen Wahrnehmung, in: Krobath, Thomas/Ritzer, Georg (Hgg.), Aus-

bildung von ReligionslehrerInnen. konfessionell – kooperativ – interreligiös – pluralitätsfähig. (Unter Mitwirkung von Doris Lindner; Schriften der Kirchen Pädagogischen Hochschule Wien/Krems 9), Wien u. a.: Lit, 47–60.

Klutz, Philipp/Lehner-Hartmann, Andrea (2013), Philosophisch und theologisch denken (lernen). Fachdidaktische Skizzierungen zu einer ReligionslehrerInnenbildung NEU, in: Österreichisches Religionspädagogisches Forum 21, 71–78.

Knauth, Thorsten (2012a), Gemeinsame Anliegen und unterschiedliche Akzente, in: Englert, Rudolf u. a. (Hgg.) (2012), 28–33.

Knauth, Thorsten (2012b), Dialogische Religionspädagogik als Weg aus dem Identitäts-Relevanzdilemma des Religionsunterrichts, in: Englert, Rudolf u. a. (Hgg.) (2012), 34–48.

Knauth, Thorsten/Körs, Anna (2008), European Comparison: Religion and School, in: Knauth, Thorsten et al. (Eds.) (2008), 397–404.

Knauth, Thorsten et al. (Eds.) (2008), Encountering Religious Pluralism in School and Society. A Qualitative Study of Teenage Perspectives in Europe. (Religious Diversity and Education in Europe 5), Münster et al: Waxmann.

Knoblauch, Hubert ([3]2011), Transkription, in: Bohnsack, Ralf/Marotzki, Winfried/Meuser, Michael (Hgg.), Hauptbegriffe Qualitativer Sozialforschung. 3., durchgesehene Auflage [2003], Opladen & Farmington Hills: Budrich, 159–160.

Kögler, Ilse (2011), Zwischen Lust und Frust. Überlebensstrategien von/für Religionslehrerinnen und -lehrer, in: Rendle, Ludwig (Hg.), „Nur wer sich ändert, bleibt sich treu". Religionsunterricht in einer Kirche im Lernprozess. 6. Arbeitsforum für Religionspädagogik. 22. bis 24. März 2011, München: Deutscher Katecheten Verein e.V., 150–151.

Könemann, Judith (2011), Glauben lernen als Ziel des Religionsunterrichts? Anmerkungen aus gesellschaftlich-bildungstheoretischer Sicht, in: Bitter, Gottfried/Blasberg-Kuhnke, Martina (Hgg.), Religion und Bildung in Kirche und Gesellschaft. (FS Norbert Mette; Studien zur Theologie und Praxis der Seelsorge 86), Würzburg: Echter, 180–186.

Körtner, Ulrich, H.J. (2010), Laboratorium Ethik. Zum Stand der Debatte über den Ethikunterricht in Österreich, in: Zeitschrift für Pädagogik und Theologie 62, 139–148.

Kotler, Philip/Berger, Roland/Bickhoff, Nils (2008), The Quintessence of Strategic Management. What You Really Need to Know to Survive in Business, Berlin et al.: Springer.

Kramer, Jens (2013), Lebensgestaltung – Ethik – Religionskunde im Land Brandenburg, in: Zeitschrift für Pädagogik und Theologie 65, 4–14.

Kropač, Ulrich (2007), Religiöse Erziehung und Bildung in postmoderner Gesellschaft. Begründungen, Aufgaben und Formen von Religionsunterricht in der öffentlichen Schule, in: Durst, Michael/Münk, Hans J. (Hgg.), Religion und Gesellschaft. (Theologische Berichte 30), Freiburg/Schweiz: Paulusverlag, 94–133.

Kropač, Ulrich (2012), Religion und Rationalität. Eine ungewöhnliche Allianz im religionspädagogischen Legitimationsdiskurs, in: Kropač, Ulrich/Langenhorst, Georg (Hgg.) (2012), 66–83.

Kropač, Ulrich/Langenhorst, Georg (Hgg.) (2012), Religionsunterricht und der Bildungsauftrag der öffentlichen Schulen. Begründungen und Perspektiven des Schulfaches Religion, Babenhausen: LUSA.

Krupka, Bernd (2010), Vom Religionsunterricht zu „Religionen, Weltanschauung und Ethik" – oder: Menschenrechte versus Allgemeiner Religionsunterricht. Erfahrungen aus Norwegen, in: Zeitschrift für Pädagogik und Theologie 62, 159–164.

Kühn, Thomas/Koschel, Kay-Volker (2011), Gruppendiskussionen. Ein Praxis-Handbuch, Wiesbaden: VS/Springer.

Kuld, Lothar u. a. (Hgg.) (2009), Im Religionsunterricht zusammenarbeiten. Evaluation des konfessionell-kooperativen Religionsunterrichts in Baden-Württemberg, Stuttgart: Kohlhammer.

Kunz, Ralph u. a. (Hgg.) (2005), Religion und Kultur – Ein Schulfach für alle?, Zürich: Theologischer Verlag Zürich.

Lachmann, Rainer (1997), Die Zukunft des schulischen Religionsunterrichts: Ökumenischer Religionsunterricht, in: Una Sancta 52, 13–26.

Lähnemann, Johannes/Schreiner, Peter (Eds.) (2008), Interreligious and Values Education in Europe. Map and Handbook, Münster: Comenius-Institut.

Lamnek, Sigfried ([2]2005), Gruppendiskussion. Theorie und Praxis. 2. überarbeitete und erweiterte Auflage 2005 [1998], Weinheim u. a.: Beltz.

Lamnek, Sigfried ([5]2010), Qualitative Sozialforschung. Lehrbuch. (Unter Mitarbeit von Claudia Krell), 5., überarbeitete Auflage 2010 [1988], Weinheim u. a.: Beltz.

Langer, Wolfgang (1993), Verbindlich oder ungebunden? Zum Problem der Konfessionalität des Religionsunterrichts an den öffentlichen Schulen in Deutschland und Österreich, in: Österreichisches Religionspädagogisches Forum 3, 21–31.

Langer, Wolfgang (1994), Noch einmal: Ethikunterricht oder Wahlpflichtfach Religion – Oder keines von beiden ?, in: Österreichisches Religionspädagogisches Forum 4, 7–11.

Lehner-Hartmann, Andrea (2014), Religiöses Lernen. Subjektive Theorien von ReligionslehrerInnen. (Praktische Theologie heute 133), Stuttgart: Kohlhammer.

Leimgruber, Stephan ([2]2012), Interreligiöses Lernen. [2007], München: Kösel.

Leimgruber, Stephan (2013), Von Kanton zu Kanton verschieden. Neue Ansätze im Religionsunterricht der Schweiz, in: Herder Korrespondenz Spezial 2, 48–52.

Leitner, Birgit (2012), dk:RU – Dialogisch-konfessioneller Religionsunterricht – FBS Oberwollanig, in: Amtsmitteilungen. Informationen aus dem Bischöflichen Schulamt der Diözese Gurk. Klagenfurt, 9, in: http://www.kath-kirche-kaernten.at/images/OEKE-bilder/Mitteilungen09_Stand_18_12_2012.pdf [abgerufen am 17.12.2014].

Lex, Ekkehard/Gunacker, Ernst (1996), Religionsunterricht in der Stadt beliebter als auf dem Lande, in: Österreichisches Religionspädagogisches Forum 6, 41–43.

Loos, Peter/Schäffer, Burkhard (2001), Das Gruppendiskussionsverfahren. Theoretische Grundlagen und empirische Anwendung. (Qualitative Sozialforschung 5), Opladen: Leske + Budrich.

Loos, Peter u. a. (Hgg.) (2013), Dokumentarische Methode. Grundlagen – Entwicklungen – Anwendungen, Opladen u. a.: Budrich.

Lück, Christhard (2002), Religionsunterricht an der Grundschule. Studien zur organisatorischen und didaktischen Gestaltung eines umstrittenen Schulfaches. (Arbeiten zur Praktischen Theologie 22), Leipzig: Evangelische Verlagsanstalt.

Lück, Christhard (2003), Beruf Religionslehrer. Selbstverständnis – Kirchenbindung – Zielorientierung. (Arbeiten zur Praktischen Theologie 25), Leipzig: Evangelische Verlagsanstalt.

Lück, Christhard (2012), Religion studieren. Eine bundesweite empirische Untersuchung zu der Studienzufriedenheit und den Studienmotiven und -belastungen angehender Religionslehrer/innen. (Forum Theologie und Pädagogik 22), Berlin: Lit.

Lüders, Christian ([3]2011), Gütekriterien, in: Bohnsack, Ralf/Marotzki, Winfried/Meuser, Michael (Hgg.), Hauptbegriffe Qualitativer Sozialforschung. 3., durchgesehene Auflage [2003], Opladen & Farmington Hills: Budrich, 80–82.

Luther, Henning (1992), Religion und Alltag. Bausteine zu einer Praktischen Theologie des Subjekts, Stuttgart: Radius.

Mann, Christine (1991), Ersatzunterricht in Österreich? Nüchterne Fakten zur Beruhigung der Diskussion in den CpB 104 (1991) 2, 57–66, in: Christlich pädagogische Blätter 104, 110–115.

Mann, Christine (2011), Statement, in: Österreichisches Archiv für Recht & Religion 58, 46–50.

Mann, Christine/Verweijen, Ingeborg (1993), Der Religionsunterricht an der österreichischen Oberstufenrealgymnasien aus dem Blickwinkel der unmittelbar Betroffenen, in: Christlich pädagogische Blätter 106, 21–24.

Mannheim, Karl (1960), Wissenssoziologie. Aus dem Werk Karl Mannheim. (Eingeleitet und herausgegeben von Kurt H. Wolff), Berlin u. a.: Luchterhand.

Mannheim, Karl (1980), Strukturen des Denkens, Frankfurt am Main: Suhrkamp.

Massignon, Bérengère (2009), Teaching Diversity in the French Secular School – Between Deontological Distanciation and Personal Commitment, in: Want, Anna van der et al. (Eds.) (2009), 55–67.

Mayring, Philipp ([5]2002), Qualitative Sozialforschung. Eine Anleitung zu qualitativem Denken. (Beltz Studium), 5., überarbeitete und neu ausgestattete Auflage 2002 [1990], Weinheim u. a.: Beltz.

Mette, Norbert (1998), Praktisch-theologische Erkundungen. (Theologie und Praxis 1), Münster u. a.: Lit.

Mette, Norbert (2002), Religiöse Bildung in der Schule, in: Concilium (D) 38, 396–404.

Mette, Norbert (2007), Praktisch-theologische Erkundungen 2. (Theologie und Praxis 32), Münster u. a.: Lit.

Mette, Norbert (2009), „Gottesverdunstung“ – eine religionspädagogische Zeitdiagnose, in: Englert, Rudolf u. a. (Hgg.), Gott im Religionsunterricht. (Jahrbuch der Religionspädagogik 25), Neukirchen-Vluyn: Neukirchener, 9–23.

Mette, Norbert (2010), Religionsunterricht – mehr als Ethik. Sein Beitrag zum Bildungsauftrag der Schule, in: Stimmen der Zeit 228, 303–314.

Ministère de l’éducation nationale – Tous droits réservés, in: http://www.education.gouv.fr/cid73666/charte-de-la-laicite-a-l-ecole.html [abgerufen am 17.12.2014].

Nohl, Arnd-Michael ([4]2012), Interview und dokumentarische Methode. Anleitungen für die Forschungspraxis. (Qualitative Sozialforschung 16), 4., überarbeitete Auflage [2006], Wiesbaden: VS/Springer.

Nohl, Arnd-Michael (2013), Relationale Typenbildung und Mehrebenenvergleich. Neue Wege der dokumentarischen Methode. (Qualitative Sozialforschung), Wiesbaden: VS/Springer.

Oelkers, Jürgen u. a. (Hgg.) (2003), Das verdrängte Erbe. Pädagogik im Kontext von Religion und Theologie. (Beiträge zur Theorie und Geschichte der Erziehungswissenschaft 25), Weinheim u.a: Beltz.

ÖRF (1994), „Religionsunterricht, Schule und Gesellschaft“. Perspektiven, Horizonte, Alternativen, in: Österreichisches Religionspädagogisches Forum 4, 27–29.

ÖRF (2010), Positionspapier des ÖRF 2009 zum konfessionellen Religionsunterricht, in: Österreichisches Religionspädagogisches Forum 18, 62.

OSCE (2007), Toledo Guiding Principles on Teaching about Religions and Beliefs in Public Schools. Prepared by the ODIHR Advisory Council of Experts on Freedom of Religion or Belief, Warsaw: OSCE/ODIHR.

Oser, Fritz (1996), Ruhig schlafen oder unruhig interpretieren, in: Bucher, Anton A. (1996), 155–157.

Österreichische Bischofskonferenz (2009), Wortlaut der Presseerklärungen der Frühjahrsvollversammlung der Österreichischen Bischofskonferenz, 9. bis 12. März 2009, Innsbruck, in: http://www.bischofskonferenz.at/content/site/home/article/177.html [abgerufen am 17.12.2014].

Österreichisches Religionspädagogisches Forum (2013), Statuten des Österreichischen Religionspädagogischen Forums. (Beschlossen in St. Virgil, Salzburg, November 2013), in: http://oerf.eu/oerf/statuten/ [abgerufen am 17.12.2014].

Orthodoxes Schulamt für Österreich, in: http://orthodoxekirche.at/religionsunterricht.html [abgerufen am 17.12.2014].

Otto, Gert (1992), Religionskunde in der Schule. Konfessioneller Unterricht ist ein Anachronismus, in: Evangelische Kommentare 25, 31–34.

Paechter, Manuela (2012), Handbuch Kompetenzorientierter Unterricht, Weinheim u. a.: Beltz.

Parlamentarische Enquete (2011), „Werteerziehung durch Religions- und Ethikunterricht in einer offenen, pluralistischen Gesellschaft“ am 4. Mai 2011, in: http://www.parlament.gv.at/PAKT/VHG/XXIV/VER/VER_00006/index.shtml [abgerufen am 17.12.2014].

Pemsel-Maier, Sabine/Weinhardt, Joachim/Weinhardt, Marc (2011), Konfessionell-kooperativer Religionsunterricht als Herausforderung. Eine empirische Studie zu einem Pilotprojekt im Lehramtsstudium. (In Zusammenarbeit mit Brigitta Heim; mit einem Geleitwort von Otto Hermann Pesch), Stuttgart: Kohlhammer.

Pepels, Werner (^{5}2009), Handbuch des Marketing. 5., völlig überarbeitete und erweiterte Auflage [1995], München: Oldenbourg Wissenschaftsverlag.

Peukert, Helmut (2002), Reflexionen über die Zukunft religiöser Bildung, in: Religionspädagogische Beiträge 49, 49–66.

Pfeiffer, Matthias (2005), „Religion und Kultur“ – die Konturen des neuen Faches, in: Kunz, Ralph u. a. (Hgg.) (2005), 31–46.

Polak, Regina (2008), Lebenshorizonte: Religion und Ethik, in: Friesl, Christian/Kromer, Ingrid/Polak, Regina (Hgg.), Lieben – Leisten – Hoffen. Die Wertewelt junger Menschen in Österreich, Wien: Czernin, 126–213.

Popp, Daniela (2013), Religion und Religionsunterricht in Europa. Eine quantitative Studie zur Sicht europäischer Religionslehrerinnen und -lehrer. (Empirische Theologie 26), Berlin: Lit.

Porzelt, Burkard (2000), Qualitativ-empirische Methoden in der Religionspädagogik, in: Porzelt, Burkard/Güth, Ralph (Hgg.) (2000), 63–81.

Porzelt, Burkard (2007), „Wer wechselt, wandelt sich.“. Schulische Transformation des Religiösen im Spiegel einer Lehrererzählung, in: Religionspädagogische Beiträge 58, 53–60.

Porzelt, Burkard (2011), Weder Empirismus noch Dilettantismus noch Instrumentalisierung, in: Religionspädagogische Beiträge 66, 71–77.

Porzelt, Burkard (2012), Rolle rückwärts? Der Youcat als Versuch der Wiederbelebung erfahrungsferner Glaubenslehre, in: Renovatio 68, H.1–2, 48–51.
Porzelt, Burkard/Güth, Ralph (Hgg.) (2000), Empirische Religionspädagogik. Grundlagen – Zugänge – Aktuelle Projekte. (Empirische Theologie 7), Münster u. a.: Lit.
Postl, Daniela (2005), Die Situation des römisch-katholischen Religionsunterrichts an Handelsakademien in Österreich exemplarisch dargestellt an der BHAK Horn. (Dipl.-Arb.), Universität Wien.
Potz, Richard/Schinkele, Brigitte (2005), Minderheitenschutz und Religionsunterricht. Überlegungen zu § 7a Abs 1 Religionsunterrichtsgesetz, in: Österreichisches Archiv für Recht & Religion 52, 194–208.
Prawdzik, Werner (1973), Der Religionsunterricht im Urteil der Hauptschüler. Eine empirische Untersuchung auf der 9. Klasse Hauptschule in München. (Studien zur praktischen Theologie 4), Zürich u. a.: Benziger.
Prettenthaler, Monika (2004), Ökumene-Lernen im Religionsunterricht. Anspruch ohne Resonanz? (Didaktik in Forschung und Praxis 20), Hamburg: Kovač.
Przyborski, Aglaja (2004), Gesprächsanalyse und dokumentarische Methode. Qualitative Auswertung von Gesprächen, Gruppendiskussionen und anderen Diskursen. Lehrbuch, Wiesbaden: VS.
Przyborski, Aglaja/Riegler, Julia (2010), Gruppendiskussion und Fokusgruppe, in: Mey, Günter/Mruck, Katja (Hgg.), Handbuch Qualitative Forschung in der Psychologie, Wiesbaden: VS/Springer, 436–448.
Przyborski, Aglaja/Slunecko, Thomas (2010), Dokumentarische Methode, in: Mey, Günter/Mruck, Katja (Hgg.), Handbuch Qualitative Forschung in der Psychologie, Wiesbaden: VS/Springer, 627–642.
Przyborski, Aglaja/Wohlrab-Sahr, Monika ([3]2010), Qualitative Sozialforschung. Ein Arbeitsbuch. (Lehr- und Handbuch der Soziologie), 3., korrigierte Auflage [2008], München: Oldenbourg.
Qualifications and Curriculum Authority (QCA) (2004), Religious education. The non-statutory national framework, in: http://webarchive.nationalarchives.gov.uk/20090903160937/http:/qca.org.uk/libraryAssets/media/9817_re_national_framework_04.pdf [abgerufen am 17.12.2014].
Rat der Europäischen Bischofskonferenzen (CCEE)/Konferenz Europäischer Kirchen (KEK) (2001), Charta Oecumenica. Leitlinien für die wachsende Zusammenarbeit unter den Kirchen in Europa. (Strassburg, den 22. April 2001), in: http://www.ceceurope.org/fileadmin/filer/cec/CEC_Documents/ChartaOecumenicaDE.pdf [abgerufen am 17.12.2014].
Raters, Marie-Luise, Wir lassen die Kirchen im Dorf! Das Schulfach „Lebensgestaltung – Ethik – Religionskunde“ in Brandenburg, in: Herder Korrespondenz Spezial 2, 60–64.
Reese-Schnitker, Annegret (2009), Das Wachhalten der Gottesfrage als Kernaufgabe religiöser Bildungsprozesse. Empirische Erkundungen und didaktische Überlegungen zu Gottesfrage und Gottesbildern heute, in: Zeitschrift für Pädagogik und Theologie 61, 215–226.
religion.ORF.at (2011), Russland: Religions- und Ethikunterricht an allen Schulen geplant, in: http://religionv1.orf.at/projekt03/news/1109/ne110901_russland.htm [abgerufen am 17.12.2014].

Religionsunterricht mit Zukunft (1995), in: Christlich pädagogische Blätter 108, 65–94.
Religious Education at Schools in Europe (REL-EDU), in: www.rel-edu.eu [abgerufen am 17.12.2014].
Rinnerthaler, Alfred (Hg.) (2004), Historische und rechtliche Aspekte des Religionsunterrichts. (Wissenschaft und Religion 8), Frankfurt am Main u. a.: Peter Lang.
Rinnerthaler, Alfred (Hg.) (2007), Das kirchliche Privatschulwesen – historische, pastorale, rechtliche und ökonomische Aspekte. (Wissenschaft und Religion 16), Frankfurt am Main u. a.: Peter Lang.
Ritzer, Georg (2003), Reli oder Kaffeehaus. Eine empirische Spurensuche nach Einflussfaktoren zur Beteiligung am und Abmeldung vom Religionsunterricht bei über 1500 SchülerInnen. Mit einer Handreichung zur Evaluierung der Einflussfaktoren an Schulen, Thaur u. a.: Thaur.
Ritzer, Georg (2010), Interesse – Wissen – Toleranz – Sinn. Ausgewählte Kompetenzbereiche und deren Vermittlung im Religionsunterricht. Eine Längsschnittstudie. (Empirische Theologie 19), Münster: Lit.
Roebben, Bert (2011), Leben und Lernen in der Gegenwart des Anderen. Autonomie und Angewiesenheit in religionspädagogischer Perspektive, in: Wuckelt, Agnes/Pithan, Annebelle/Beuers, Christoph (Hgg.), „Und schuf dem Menschen ein Gegenüber …" – Im Spannungsfeld zwischen Autonomie und Angewiesensein. (Forum für Heil- und Religionspädagogik 6), Münster: Comenius Institut, 32–53.
Roebben, Bert ([3]2012), Religionspädagogik der Hoffnung. Grundlinien religiöser Bildung in der Spätmoderne. (Forum Theologie und Pädagogik 19), 3. Auflage [2011], Münster: Lit.
Roebben, Bert ([2]2013), Seeking Sense in the City. European Perspectives on Religious Education. (Dortmunder Beiträge zu Theologie und Religionspädagogik 7), Second enlarged edition [2009], Berlin et al.: Lit.
Rosenberger, Katharina (2013), Differenzfähigkeit bei Lehramtsstudierenden. Eine Vignettenstudie. Wiesbaden: VS/Springer.
Rothgangel, Martin/Schröder, Bernd (Hgg.) (2009), Evangelischer Religionsunterricht in den Ländern des Bundesrepublik Deutschland. Empirische Daten – Kontexte – Entwicklungen, Leipzig: Evangelische Verlagsanstalt.
Rothgangel, Martin/Jackson, Robert/Jäggle, Martin (Eds.) (2014), Religious Education at Schools in Europe. Part 2: Western Europe. (In cooperation with Philipp Klutz/Mónika Solymár; Wiener Forum für Theologie und Religionswissenschaft 10,2), Göttingen: V&R unipress/Vienna University Press.
Rothgangel, Martin/Skeie, Geir/Jäggle, Martin (Eds.) (2014), Religious Education at Schools in Europe. Part 3: Northern Europe. (In cooperation with Philipp Klutz/Mónika Solymár; Wiener Forum für Theologie und Religionswissenschaft 10,3), Göttingen: V&R unipress/Vienna University Press.
Sajak, Clauß Peter (2005), Das Fremde als Gabe begreifen. Auf dem Weg zu einer Didaktik der Religionen aus katholischer Perspektive. (Forum Religionspädagogik interkulturell 9), Münster: Lit.
Schachtner, Nikolaus (2013), Der Kulturpflegeunterricht an der SPAR Akademie Wien und sein Beitrag zur Schulentwicklung, in: Erzbischöfliches Amt für Unterricht und Erziehung (Hg.), 25 Jahre Tag des Lehrlings. 1989 bis 2013. Festschrift, Wien: o.A., 119–123.

Schambeck, Mirjam (2012), Warum Religion Bildung braucht. Konsequenzen für religiöse Bildungsprozesse, in: Kropač, Ulrich/Langenhorst, Georg (Hgg.) (2012), 84–96.

Schambeck, Mirjam (2013), Interreligiöse Kompetenz. Basiswissen für Studium, Ausbildung und Beruf, Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.

Scharer, Matthias (1994), Religionsunterricht als Dienst an den Schüler/n/innen und an der Schule, in: Österreichisches Religionspädagogisches Forum 4, 12–15.

Scharer, Matthias (1997), Wieviel Religion braucht die Schule. Zur gesellschaftlichen Plausibilität von Religions- und Ethikunterricht, in: Theologisch-praktische Quartalschrift 145, 376–383.

Scharer, Matthias (2003), Die ‚Wozu-Falle' in der (religiösen) Bildung. Ein kultureller Grenzgang, in: Religionspädagogische Beiträge 50, 39–48.

Scharer, Matthias (2010a), Wenn das Herz am Output hängt. Kommunikativ-theologische und religionsdidaktische Überlegungen zu Bildungsstandards und Kompetenzorientierung in Religion, in: Österreichisches Religionspädagogisches Forum 18, 16–27.

Scharer, Matthias (2010b), Thesen zur Zukunftsfähigkeit des konfessionellen und von den (anerkannten) Religionsgemeinschaften verantworteten Religionsunterrichts (RU), in: Österreichisches Religionspädagogisches Forum 18, 57–58.

Schelander, Robert (2009), Religionsunterricht mit vielen Geschichten. Zur Situation des Religionsunterrichts in Europa, in: Österreichisches Religionspädagogisches Forum 17, 6–9.

Schelander, Robert (2011), Entwicklung der empirischen Forschung in der österreichischen Religionspädagogik der letzten 10 Jahre. Ein Literaturbericht, in: Österreichisches Religionspädagogisches Forum 19, 5–8.

Schinkele, Brigitte (2004), Religionsunterricht – Privileg der Kirchen und Religionsgesellschaften?, in: Rinnerthaler, Alfred (Hg.) (2004), 191–208.

Schinkele, Brigitte (2007), Eine aktuelle Frage des Religionsunterrichts: Bildung von Religionsunterrichtsgruppen. Zur Bedeutung des Begriffs „Teilnahme" in § 7a Religionsunterrichtsgesetz, in: Österreichisches Archiv für Recht & Religion 54, 183–193.

Schinkele, Brigitte (2011), Religions- und Ethikunterricht in der pluralistischen Gesellschaft – Überlegungen aus religionsrechtlicher Sicht, in: Österreichisches Archiv für Recht & Religion 58, 13–24.

Schlag, Thomas (2009), „Reden über Religion" – Religionsunterricht in der Schweiz innerhalb der Grenzen der bloßen Vernunft, in: Meyer-Blanck, Michael/Schmidt, Sebastian (Hgg.), Religion, Rationalität und Bildung. (Studien des Bonner Zentrums für Religion und Gesellschaft 5), Würzburg: Ergon, 161–176.

Schlag, Thomas (2012), Religion unterrichten – zur didaktischen Kompetenz, in: Burrichter, Rita u. a. (2012), 126–139.

Schlag, Thomas (2013a), Religiöse Bildung an Schulen in der Schweiz, in: Jäggle, Martin/Rothgangel, Martin/Schlag, Thomas (Hgg.) (2013), 119–156.

Schlag, Thomas (2013b), Religionsunterricht in der Schweiz – Situation, exemplarische Befunde und Perspektiven, in: Zeitschrift für Pädagogik und Theologie 65, 34–43.

Schlüter, Richard (1997), Ökumenisches Lernen – ein zukunftsfähiges Lernen, in: Una Sancta 52, 2–12.

Schlüter, Richard (2000), Konfessioneller Religionsunterricht heute? Hintergründe – Kontroversen – Perspektiven, Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.

Schmid, Hans (1989), Religiosität der Schüler und Religionsunterricht. Empirischer Zugang und religionspädagogische Konsequenzen für die Berufsschule. (Beiträge zur Fachdidaktik und Schulpädagogik 2), Bad Heilbrunn/Obb.: Klinkhardt.

Schmid, Hans/Verburg, Winfried (Hgg.) (2010), Gastfreundschaft. Ein Modell für den konfessionellen Religionsunterricht der Zukunft, München: Deutscher Katecheten Verein.

Schreiner, Peter (o.J.), Religionsunterricht in Europa: Wie bleibt er zukunftsfähig?, in: http://www.comenius.de/pdfs/themen/Europa_RU-Zukunftsfaehig.pdf [abgerufen am 17.12.2014].

Schreiner, Peter (2007), Religious Education in the European Context, in: Kuyk, Elza et al. (Hgg.), Religious Education in Europe. Situation and current trends in schools, Oslo: IKO Publishing House, 9–16.

Schreiner, Peter (2011a), Religion und Bildung im Kontext des Europarates, in: Bitter, Gottfried/Blasberg-Kuhnke, Martina (Hgg.), Religion und Bildung in Kirche und Gesellschaft. (FS Norbert Mette; Studien zur Theologie und Praxis der Seelsorge 86), Würzburg: Echter, 347–356.

Schreiner, Peter (2011b), Situation and Current Developments of Religious Education in Europe, in: Franken, Leni/Loobuyck, Patrick (Eds.), Religious Education in a Plural, Secularised Society. A Paradigm Shift, Münster et al.: Waxmann, 17–34.

Schreiner, Peter (2012), Religion im Kontext einer Europäisierung von Bildung. Eine Rekonstruktion europäischer Diskurse und Entwicklungen aus protestantischer Perspektive. (Religious Diversity and Education in Europe 22), Münster u. a.: Waxmann.

Schröder, Bernd (2009), Religiöse Dimensionen in Schulkultur und Schulentwicklung, in: Jäggle, Martin/Krobath, Thomas/Schelander, Robert (Hgg.) (2009), 83–109.

Schröder, Bernd (2010), Religionsunterricht an staatlichen Schulen in Frankreich? Neuere Entwicklungen und Einschätzungen, in: Zeitschrift für Pädagogik und Theologie 62, 149–158.

Schröder, Bernd (2012), Religionsunterricht in Europa, in: Rothgangel, Martin/Adam, Gottfried/Lachmann, Rainer (Hgg.), Religionspädagogisches Kompendium. 7., grundlegend neu bearbeitete und ergänzte Auflage [1984], Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht, 175–190.

Schröder, Bernd (Hg.) (2014a), Religionsunterricht – wohin? Modelle seiner Organisation und didaktischen Struktur. Neukirchen-Vluyn: Neukirchener.

Schröder, Bernd (2014b), Was heißt Konfessionalität des Religionsunterrichts heute? Eine evangelische Stimme, in: Schröder, Bernd (Hg.) (2014a), 163–178.

Schröder, Bernd/Tammeus, Rudolf (2014), Wünschenswerte Schritte zur Weiterentwicklung des Religionsunterrichts – Thesen, in: Schröder, Bernd (Hg.) (2014a), 193–194.

Schulamt der islamischen Glaubensgemeinschaft in Österreich, in: http://www.schulamt-islam.at/ [abgerufen am 17.12.2014].

Schulte, Andrea (2008), Religion und der Bildungsauftrag der Schule, in: Bertelsmann Stiftung (Hg.), Religion und Bildung. Orte, Medien und Experten religiöser Bildung, Gütersloh: Bertelsmann Stiftung, 35–42.

Schweitzer, Friedrich (2000), http://www.rpi-loccum.de/material/aufsaetze/frieschw [abgerufen am 17.12.2014].

Schweitzer, Friedrich (2006), Religionspädagogik. Lehrbuch Praktische Theologie. Band 1, Gütersloh: Gütersloher Verlagshaus.

Schweitzer, Friedrich (2008), Pluralitätsfähigkeit als Bildungsziel. Der Beitrag der Theologie zu einer Religionspädagogik für Europa, in: Theologische Quartalschrift 188, 293–306.

Schweitzer, Friedrich ([7]2012), Religiöse Bildung als Aufgabe der Schule, in: Rothgangel, Martin/Adam, Gottfried/Lachmann, Rainer (Hgg.), Religionspädagogisches Kompendium. 7., grundlegend neu bearbeitete und ergänzte Auflage [1984], Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht, , 92–105.

Schweitzer, Friedrich (2013a), Kooperativer Religionsunterricht: Stand der Entwicklung – Realisierungsformen und Verbreitung – Zukunftsperspektiven, in: Zeitschrift für Pädagogik und Theologie 65, 25–33.

Schweitzer, Friedrich (2013b), Zukunftsfähiger Religionsunterricht. Zur aktuellen Diskussion in der evangelischen Religionspädagogik, in Herder Korrespondenz Spezial 2, 52–56.

Schweitzer, Friedrich/Biesinger Albert (2002), Gemeinsamkeiten stärken – Unterschieden gerecht werden. Erfahrungen und Perspektiven zum konfessionell-kooperativen Religionsunterricht, Gütersloh: Gütersloher Verlagshaus/Freiburg im Breisgau u. a.: Herder.

Schweitzer, Friedrich u. a. (Hgg.) (2002), Entwurf einer pluralitätsfähigen Religionspädagogik. (Religionspädagogik in pluraler Gesellschaft 1), Gütersloh: Gütersloher Verlagshaus/Freiburg im Breisgau u. a.: Herder.

Sekretariat der Deutschen Bischofskonferenz (Hg.) (1996), Die bildende Kraft des Religionsunterrichts. Zur Konfessionalität des katholischen Religionsunterrichts. (Die deutschen Bischöfe 56), Bonn: o.A.

Sekretariat der Deutschen Bischofskonferenz (Hg.) (2005), Der Religionsunterricht vor neuen Herausforderungen. (Die deutschen Bischöfe 80), Bonn: o.A.

Senat der Universität Wien (2013), Studienplan für das Diplomstudium Katholische Fachtheologie an der Universität Wien. (Version 2011. Stand Oktober 2013), in: http://senat.univie.ac.at/fileadmin/user_upload/senat/Konsolidierte_Curricula/DS/DS_KatholischeFachtheologie_Version2011.pdf [abgerufen am 17.12.2014].

Shakir, Amena (2011), Vorzüge des Religionsunterrichtes für die Identitätsbildung junger Menschen, in: Österreichisches Archiv für Recht & Religion 58, 51–60.

Sievernich, Michael/Wenzel, Knut (Hgg.) (2013), Aufbruch in die Urbanität. Theologische Reflexion kirchlichen Handelns in der Stadt. (Unter konzeptioneller Mitarbeit von Ottmar John; Questiones Disputate 252), Freiburg im Breisgau u. a.: Herder.

Simon, Hermann/Gathen, Andreas von der ([2]2010), Das große Handbuch der Strategieinstrumente. Werkzeuge für eine erfolgreiche Unternehmensführung. 2. Überarbeitete und erweiterte Auflage [2002], Frankfurt am Main: Campus.

Skeie, Geir (2001), Citizenship, Identity Politics and Religious Education, in: Heimbrock, Hans-Günter/Scheilke, Christoph Th./Schreiner, Peter (Eds.), Towards Religious Competence. Diversity as a Challenge for Education in Europe. (Schriften aus dem Comenius-Institut 3), Münster u. a.: Lit, 237–252.

Skeie, Geir (2008), Dialog und Identität – einige Gedanken zum Hamburger Modell aus norwegischer Sicht, in: Weiße, Wolfram (Hg.) (2008), 213–216.

Skeie, Geir (Ed.) (2009), Religious Diversity and Education. Nordic Perspectives. (Religious Diversity and Education in Europe 11), Münster et al.: Waxmann.

Steinke, Ines (2000), Gütekriterien qualitativer Forschung, in: Flick, Uwe/von Kardorff, Ernst/Steinke, Ines (Hgg.), Qualitative Forschung. Ein Handbuch, Reinbek bei Hamburg: Rowohlt, 319–331.

Stettberger, Herbert ([6]2010), Exkurs: Weitere Formen des Religionsunterrichts in Europa, in: Hilger, Georg/Leimgruber, Stephan/Ziebertz, Hans-Georg (Hgg.), Religionsdidaktik. Ein Leitfaden für Studium, Ausbildung und Beruf. Vollständig überarbeitete 6. Auflage der 1. Auflage [2001], München: Kösel, 70–75.

Strutzenberger, Edda (2012), „Dass Religion auch hier mitspielt …". Zur Bedeutung von Religion in der Schulentwicklung. Eine empirische Studie. (Diss.), Universität Wien.

Tautz, Monika (2007), Interreligiöses Lernen im Religionsunterricht. Menschen und Ethos im Islam und Christentum. (Praktische Theologie heute 90), Stuttgart: Kohlhammer.

Tenorth, Heinz-Elmar (2004), Bildungsstandards und Kerncurriculum. Systematischer Kontext, bildungstheoretische Probleme, in: Zeitschrift für Pädagogik 50, 650–661.

Themenheft Faszination Stadt (2013), in: Theologisch-praktische Quartalschrift 161/2.

Themenheft „Im Blickpunkt": Empirische Religionspädagogik (2010), in: Religionspädagogische Beiträge 65.

Themenheft Religionspädagogik und Empirie (2011), in: Österreichisches Religionspädagogisches Forum 19.

UNO (1948), Allgemeine Erklärung der Menschenrechte. Resolution 217 A (III) der Generalversammlung vom 10. Dezember 1948, in: http://www.un.org/depts/german/menschenrechte/aemr.pdf [abgerufen am 17.12.2014].

Valk, Pille et al. (Eds.) (2009), Teenager's Perspectives on the Role of Religion in their Lives, Schools and Societies. A European Quantitatives Study. (Religious Diversity and Education in Europe 7), Münster et al.: Waxmann.

Verhülsdonk, Andreas (2012a), Religionsunterricht – konfessionell oder multireligiös?, in: Englert, Rudolf u. a. (Hgg.) (2012), 15–27.

Verhülsdonk, Andreas (2012b), Identität und Dialog, in: Englert, Rudolf u. a. (Hgg.) (2012), 49–52.

Verhülsdonk, Andreas (2013), Glaube ist mehr als ein Kulturgut. Zur Situation des katholischen Religionsunterrichts in Deutschland, in: Herder Korrespondenz Spezial 2, 2–6.

Verweijen, Ingeborg (1993), Der Religionsunterricht aus der Perspektive von ORg-SchülerInnen, in: Österreichisches Religionspädagogisches Forum 3, 45–51.

Want, Anna van der et al. (Eds.) (2009), Teachers Responding to Religious Diversity in Europe Researching Biography and Pedagogy. (Religious Diversity and Education in Europe 8), Münster et al.: Waxmann.

Wedding, Michael (2013), Wer Visionen hat, muss nicht zum Arzt!, in: Katechetische Blätter 138, 18–22.

Wegenast, Klaus (1968), Die empirische Wendung in der Religionspädagogik, in: Der evangelische Erzieher 20, 111–125.

Weirer, Wolfgang (2011), „Religionsbekenntnis: o.B. (normal)". Thesen zur Zukunft des Religionsunterrichtes. Wie es ist, wenn katholische Selbstverständlichkeiten zu Ende gehen …, in: Christlich pädagogische Blätter 124, 117–121.

Weirer, Wolfgang (2012), Zwischen den Stühlen? Konfessioneller Religionsunterricht in gemeinsamer Verantwortung von Staat und Kirchen, in: Österreichisches Archiv für Recht & Religion 59, 31–46.

Weirer, Wolfgang (2013), Breite Akzeptanz und neue Herausforderungen. Religionsunterricht in Österreich, in: Herder Korrespondenz Spezial 2, 44–48.

Weiße, Wolfram (Hg.) (2002), Wahrheit und Dialog. Theologische Grundlagen und Impulse gegenwärtiger Religionspädagogik. (Religionspädagogik in einer multikulturellen Gesellschaft 4), Münster u. a.: Waxmann.

Weiße, Wolfram (Hg.) (2008), Dialogischer Religionsunterricht in Hamburg. Positionen, Analysen und Perspektiven im Kontext Europas. (Religionen im Dialog 2), Münster u. a.: Waxmann.

Willaime, Jean-Paul (2006), Unterricht über Religionen in der öffentlichen Schule in Frankreich. (Übersetzung aus dem Französischen von Heidrun Weber; bearbeitet von Peter Schreiner/Volker Elsenbast), in: Schreiner, Peter/Elsenbast, Volker/Schweitzer, Friedrich (Hgg.), Europa – Bildung – Religion. Demokratische Bildungsverantwortung und die Religionen, Münster u. a.: Waxmann, 227–244.

Willaime, Jean-Paul (2009), Religion im Klassenzimmer, Die Herausforderung einer europäischen „laïcité d'intelligence" und die Ergebnisse des REDCo-Projekts, in: Jozsa, Dan-Paul/Knauth, Thorsten/Weiße, Wolfram (Hgg.), Religionsunterricht, Dialog und Konflikt. Analysen im Kontext Europas. (Religious Diversity and Education in Europe 15), Münster et al.: Waxmann, 435–440.

Willems, Joachim (2011), Interreligiöse Kompetenz. Theoretische Grundlagen – Konzeptualisierungen – Unterrichtsmethoden, Wiesbaden: VS/Springer.

Wölfel-Ternes, Martina (2013), Wie Religion unterrichten Freude macht, in: Katechetische Blätter 138, 33–35.

Ziebertz, Hans-Georg (1995), Lehrerforschung in der empirischen Religionspädagogik, in: Ziebertz, Hans-Georg/Simon, Werner (Hgg.), Bilanz der Religionspädagogik, Düsseldorf: Patmos, 47–78.

Ziebertz, Hans-Georg (2002), Grenzen des Säkularisierungstheorems, in: Schweitzer, Friedrich u. a. (Hgg.) (2002), 51–74.

Ziebertz, Hans-Georg ([6]2010a), Warum die religiöse Dimension der Wirklichkeit erschließen?, in: Hilger, Georg/Leimgruber, Stephan/Ziebertz, Hans-Georg, Religionsdidaktik. Ein Leitfaden für Studium, Ausbildung und Beruf. Neuausgabe. Vollständig überarbeitete 6. Auflage der 1. Auflage [2001], München: Kösel, 123–141.

Ziebertz, Hans-Georg ([6]2010b), Woraufhin geschieht religiöse Erziehung? Aufgabe und Ziele religiösen Lernens, in: Hilger, Georg/Leimgruber, Stephan/Ziebertz, Hans-Georg, Religionsdidaktik. Ein Leitfaden für Studium, Ausbildung und Beruf. Neuausgabe. Vollständig überarbeitete 6. Auflage der 1. Auflage [2001], München: Kösel, 155–173.

Ziebertz, Hans-Georg (Hg.) (2011), Praktische Theologie – empirisch. Methoden, Ergebnisse, Nutzen. (Empirische Theologie/Empirical Theology), Berlin: Lit.

Ziebertz, Hans-Georg/Heil, Stefan (2005a), Kompetenzen der Profession Religionslehrer/in, in: Ziebertz, Hans-Georg u. a. (Hgg.): Religionslehrerbildung an der Universität. Profession – Religion – Habitus, Münster: Lit, 65–77.

Ziebertz, Hans-Georg/Heil, Stefan (2005b), Reflexivität als Schlüsselkompetenz, in: Ziebertz, Hans-Georg u. a. (Hgg.): Religionslehrerbildung an der Universität. Profession – Religion – Habitus, Münster: Lit, 78–95.

Ziebertz, Hans-Georg/Kalbheim, Boris/Riegel, Ulrich (2003), Religiöse Signaturen heute. Ein religionspädagogischer Beitrag zur empirischen Jugendforschung. (Unter Mitarbeit von Andreas Prokopf; Religionspädagogik in pluraler Gesellschaft 3), Gütersloh: Gütersloher Verlagshaus/Freiburg im Breisgau u. a.: Herder.

Ziebertz, Hans Georg/Schmidt, Günter R. (Hgg.) (2006), Religion in der Allgemeinen Pädagogik. Von der Religion als Grundlegung bis zu ihrer Bestreitung. (Religionspädagogik in pluraler Gesellschaft 9), Gütersloh: Gütersloher Verlagshaus/Freiburg im Breisgau u. a.: Herder.

Ziebertz, Hans-Georg/Riegel, Ulrich (Eds.) (2009), How Teachers in Europe Teach Religion. An International Empirical Study in 16 Countries. (International Practical Theology 12), Münster: Lit.

Zonne, Erna (2006), Interreligiöses und interkulturelles Lernen an Grundschulen in Rotterdam-Rijnmond. Eine interdisziplinäre religionspädagogische Studie des Umgangs mit der Pluralität der Weltanschauungen. (Religious Diversity and Education in Europe 15), Münster u. a.: Waxmann.

Zulehner, Paul M. (2011), Verbuntung. Kirchen im weltanschaulichen Pluralismus. Religion im Leben der Menschen 1970–2010, Ostfildern: Schwabenverlag.

Zulehner, Paul M./Polak, Regina (2009), Von der „Wiederkehr der Religion“ zur fragilen Pluralität, in: Friesl, Christian/Polak, Regina/Hamachers-Zuba, Ursula, Die Österreicher/-innen. Wertewandel 1990–2008, Wien: Czernin, 143–206.

Zur Zukunft des Katholischen Religionsunterrichts in Österreich (1996). Vorauer Erklärung, in: Österreichisches Religionspädagogisches Forum 6 (1996), 44–46.

Gesetzliche Grundlagen (http://www.ris.bka.gv.at/):

B-VG (1930), Bundes-Verfassungsgesetz BGBl. Nr. 1/1930 i.d.j.g.F.

RelUG (1949), Religionsunterrichtsgesetz BGBl. Nr. 190/1949 i.d.j.g.F.

SchOG (1962), Schulorganisationsgesetz BGBl Nr. 242/1962 i.d.j.g.F.

Statistik Austria (http://www.statistik.at/):

Statistik Austria (2002), Volkszählung 2001 Hauptergebnisse I – Österreich (Standardpublikationen).

Statistik Austria (2007), Bevölkerung nach dem Religionsbekenntnis und Bundesländern 1951 bis 2001.

Statistik Austria (2013), Bevölkerung 2001 nach Religionsbekenntnis, Staatsangehörigkeit und Bundesländern.

Statistik Austria (2014a), Bevölkerung zu Jahresbeginn seit 2002 nach Gemeinden.

Statistik Austria (2014b), Bevölkerung zu Jahresbeginn seit 2002 nach zusammengefasster Staatsangehörigkeit – Wien.

Statistik Austria (2014c), Bevölkerung mit Migrationshintergrund nach Bundesländern (Jahresdurchschnitt 2013).

Statistik Austria (2014d), Bevölkerung nach Staatsangehörigkeit und Geburtsland.

Statistik Austria (2014e), Volkszählungen.

7. Tabellen- und Abbildungsverzeichnis

8. Abkürzungsverzeichnis

A.B.	Augsburger Bekenntnis (= lutherisch)
AHS	Allgemeinbildende höhere Schule (= 5.–12. Schulstufe)
BGBl.	Bundesgesetzblatt
BMHS	Berufsbildende mittlere/höhere Schule (= 9.–11./13. Schulstufe)
BORG	Bundesoberstufenrealgymnasium (= 9.–12. Schulstufe)
B-VG	Bundes-Verfassungsgesetz
CCEE	Consilium Conferentiarum Episcoporum Europae (= Rat der Europäischen Bischofskonferenzen
EGMR	Europäischer Gerichtshof für Menschenrechte
EKD	Evangelische Kirche in Deutschland
GG	Grundgesetz
HAK	Handelsakademie (= 9–13. Schulstufe)
HASCH	Handelsschule (= 9.–11. Schulstufe)
H.B.	Helvetisches Bekenntnis (= reformiert)
ibgrlö	Interdiözesane Berufsgemeinschaft der ReligionslehrerInnen
i.d.j.g.F.	in der jeweils geltenden Fassung
KEK	Konferenz Europäischer Kirchen
ÖRF	Österreichisches Religionspädagogisches Forum
ORG	Oberstufenrealgymnasium (= 9.–12. Schulstufe)
OSCE/OSZE	Organization for Security and Co-operation in Europe/Organisation für Sicherheit und Zusammenarbeit in Europa
REDCo	Religion in Education. A contribution to Dialogue or a factor of Conflict in transforming societies of European Countries
REL-EDU	Religious Education at Schools in Europe
RelUG	Religionsunterrichtsgesetz
RL	ReligionslehrerInnen
SchOG	Schulorganisationsgesetz
SGA	Schulgemeinschaftsausschuss
TRES	Teaching Religion in a multicultural Europe
UNO	United Nations Organization

9. Anhang

Positionspapier des ÖRF 2009 zum konfessionellen Religionsunterricht

Schlierbach, 20.11.2009

Der Mensch als religiös offenes Subjekt und die Diskussion um Religion in der gesellschaftlichen Öffentlichkeit fordern alle Bildungsinstitutionen – auch die Schule – heraus, sich konstruktiv mit Religion auseinander zu setzen.

Die Schule hat als Ort allgemeiner Bildung im Kontext der Erklärung der Allgemeinen Menschenrechte auch die Verpflichtung zur religiösen Bildung. Kirchen und staatlich anerkannte Religionsgesellschaften unterstützen durch den konfessionellen Religionsunterricht den religiösen Bildungsauftrag der Schule. Diesen verstehen sie als Dienst an allen am Schulgeschehen beteiligten Menschen, insofern er Perspektiven für ein gelingendes und sinnerfülltes Leben eröffnet. Dabei geht es nicht um eine Dienstleistung, in der über Religion und Religionen .nur. informiert wird: Lehrende und Lernende mit ihren Überzeugungen, Haltungen und Bekenntnissen kommen ins Spiel, sodass existentielle Orientierung sowie kritische Reflexion von Religion und Kirche in der Vielfalt von Weltanschauungen möglich sind. Der Religionsunterricht eröffnet so einen Rahmen für authentische Begegnung mit Religion, Erlernen religiöser Sprache und Wachstum religiöser Identität.

Da SchülerInnen heute zunehmend religiöse Pluralität in die Schulen bringen, brauchen sie Orte der Vergewisserung und Verständigung, um mit Differenz und Vielfalt produktiv umgehen zu können. Religionsunterricht hat daher sowohl die Identitätsentwicklung von Kindern und Jugendlichen als auch einen sachgerechten Umgang mit der Diversität von Weltanschauungen und Religionen im Blick. In einer Kirche oder Religionsgemeinschaft beheimatete ReligionslehrerInnen sind als ExpertInnen dafür qualifiziert, dass sie SchülerInnen in ihrer religiösen Sach-, Sozial- und Selbstkompetenz jenseits ideologisierender Vereinnahmungen fördern. Der kompetente fachliche und didaktische Umgang mit Religion an der Schule erfordert im Sinne der Qualitätssicherung auch eine permanente und spezifische Fort- und Weiterbildung.

Wenn der konfessionelle Religionsunterricht mancherorts an Grenzen gerät – etwa aufgrund zu geringer TeilnehmerInnenzahlen –, müssen kontextsensible, nach Schultyp und Standort differenzierte Modelle im Rahmen des von Kirchen und Religionsgesellschaften verantworteten Religionsunterrichtes entwickelt werden, damit die Schule ihrer Verpflichtung zur religiösen Bildung nachkommen kann. Dafür stellen ReligionspädagogInnen ihre Expertise in Forschung, Lehre und Praxis zur Verfügung.

Der konfessionelle Religionsunterricht ist zukunftsfähig und für Herausforderungen offen.

Transkriptionsrichtlinien nach TiQ („Talk in Qualitative Social Research“)[132]

└	Das „Häkchen“ markiert den Beginn einer Überlappung bzw. den direkten Anschluss beim Sprecherwechsel.
(.)	Kurzes Absetzen, Zeiteinheiten bis knapp unter einer Sekunde
(3)	Anzahl der Sekunden, die eine Pause dauert. Ab 4 Sekunden Pause erfolgt die Notation in einer Extrazeile. Auf diese Weise wird beim Lesen des Transkripts das Schweigen allen an der Interaktion Beteiligten zugeordnet (dem Interviewer und den Interviewten gleichermaßen oder etwa der ganzen Gesprächsgruppe), was bei längeren Pausen meist dem Eindruck des Gehörten entspricht. Ein technischer Vorteil liegt darin, dass Verschiebungen durch Korrekturen nur bis zu diesen Pausen Veränderungen bei den Häkchen nach sich ziehen.
<u>nein</u>	Betonung
Nein	Laut in Relation zur üblichen Lautstärke der Sprecherin/des Sprechers
°nee°	Sehr leise in Relation zur üblichen Lautstärke der Sprecherin/des Sprechers
.	Stark sinkende Intonation
;	Schwach sinkende Intonation
?	Deutliche Frageintonation
,	Schwach steigende Intonation
brau-	Abbruch eines Wortes. So wird deutlich, dass man hier nicht einfach etwas vergessen hat.
oh=nee	Zwei oder mehr Worte, die wie eines gesprochen werden (Wortverschleifung)
nei:n	
ja:::	Dehnung von Lauten. Die Häufigkeit der Doppelpunkte entspricht der Länge der Dehnung.
(doch)	Unsicherheit bei der Transkription und schwer verständliche Äußerungen
( )	Unverständliche Äußerungen. Die Länge der Klammer entspricht etwa der Dauer der unverständlichen Äußerungen.
((hustet))	Kommentar bzw. Anmerkungen zu parasprachlichen, nichtverbalen oder gesprächsexternen Ereignissen. Soweit das möglich ist, entspricht die Länge der Klammer etwa der Dauer des lautlichen Phänomens.
@nein@	Lachend gesprochene Äußerungen
@(.)@	Kurzes Auflachen
@(3)@	Längeres Lachen mit Anzahl der Sekunden in Klammern

132 Sämtliche Transkriptionsrichtlinien bis auf die Maskierung von Personen, Orten etc. mit ‚XXX‘ wurden von Przyborski/Wohlrab-Sahr übernommen. Eine weitere Änderung besteht hinsichtlich der Geschlechterbezeichnung. Przyborski/Wohlrab-Sahr stellen weibliche Personen mit einem ‚f‘ dar, in dieser Studie wurde ein ‚w‘ verwendet. Przyborski/Wohlrab-Sahr ^{3}2010, 166 f. [Hervorhebungen im Original]

XXX	Maskierung von Personen, Orten etc., die von den Gruppenmitgliedern im Diskurs genannt wurden
Am/Lw	Maskierung der Gruppenmitglieder; jedes Gruppenmitglieder erhielt zwei Buchstaben, einerseits einen großen Buchstaben, der ausschließlich einer Person zugewiesen wurde, andererseits an zweiter Stelle einen kleinen, der für das Geschlecht steht (m = männlich; w = weiblich).
?m	Der Gesprächsbeitrag kann keiner bestimmten Person zugeordnet werden, jedoch einem Geschlecht.
?	Der Gesprächsbeitrag kann niemandem zugeordnet werden.
Y1/Y2	Maskierung des Interviewers/der Interviewerin

Groß- und Kleinschreibung

Nach Satzzeichen wird klein weiter geschrieben, um deutlich zu machen, dass Satzzeichen die Intonation anzeigen und nicht grammatikalisch gesetzt werden. Hauptwörter werden groß geschrieben. Beim Neuansetzen eines Sprechers oder einer Sprecherin, d. h. unmittelbar nach dem „Häkchen“, wird das erste Wort mit Großbuchstaben begonnen.

Zeilennummerierung

Zum Auffinden und Zitieren von Transkriptstellen müssen durchlaufende Zeilennummerierungen verwendet werden. Bei Zitaten aus einer Passage geben die Zeilennummern Aufschluss darüber, wo das Zitat in den Verlauf der Passage einzuordnen ist.



Katholisch-Theologische Fakultät

Informationsschreiben

Institut für Praktische Theologie
Religionspädagogik und Katechetik
MMag. Philipp Klutz
Schenkenstraße 8–10
A-1010 Wien

T +43-1-4277-319 04
F +43-1-4277-93 19
philipp.klutz@univie.ac.at

Frau/Herr
XXX
XXX
XXX Wien

Betreff: Forschungsprojekt „Religionsunterricht im Diskurs“ Wien, am tt.mm.2012

Sehr geehrte Frau/Herr XXX!

Im Rahmen des Dissertationsprojekts „Religionsunterricht im Diskurs“ an der Universität Wien wird der konfessionelle Religionsunterricht (katholisch, evangelisch, islamisch, orthodox etc.) an allgemeinbildenden höheren Schulen (AHS) / berufsbildenden mittleren/höheren Schulen (BMHS) in der Großstadt Wien untersucht. Der Fokus der Studie liegt auf der Situation des konfessionellen Religionsunterrichts und seiner Organisationsform.

Für den qualitativ-empirischen Teil dieser Arbeit sind Gruppendiskussionen mit den Mitgliedern des Schulgemeinschaftsausschusses (SGA) sowie mit Religionslehrerinnen und Religionslehrern vorgesehen. Unter anderem aufgrund der sozioreligiösen Zusammensetzung Ihrer SchülerInnenschaft ist Ihre Schule für dieses Forschungsprojekt von großer Bedeutung. Der empirische Teil an den Schulen beinhaltet folgende Eckpunkte:

- Eine Gruppendiskussion mit dem gesamten SGA.
  Denkbar wäre, diese Gruppendiskussion zu den oben genannten Themen als Teil einer SGA-Sitzung durchzuführen (Dauer ca. eine Stunde).
- Eine Gruppendiskussion mit den Religionslehrerinnen und Religionslehrern der Schule (Dauer ca. eine Stunde).
- Sofern notwendig eine zusätzliche Gruppendiskussion mit den SchülerInnenvertreterInnen im SGA (Dauer ca. eine Stunde).
- Analyse der transkribierten Diskussionsbeiträge: Mit Hilfe von Tonbändern und einer Videoaufzeichnung – zur besseren Zuordnung der gesprochenen Redebeiträge – wird die Diskussion verschriftlicht und anschließend analysiert.

- Anonymisierung: In den transkribierten Gruppendiskussionen werden sämtliche Personen, Eigennamen und eindeutige Hinweise auf die Schule anonymisiert.
- Die Schule wird im von ihr gewünschten Rahmen über die Ergebnisse informiert.

Eine Kooperation mit Ihrer Schule würde einen wertvollen Beitrag zum Gelingen dieses Forschungsprojekts liefern. Sehr gerne steht MMag. Philipp Klutz für Ihre Fragen zu dieser Studie zur Verfügung.

Mit den besten Grüßen

Univ.-Prof. Dr. Martin Jäggle, Dekan MMag. Philipp Klutz



Katholisch-Theologische Fakultät

Einverständniserklärung

Institut für Praktische Theologie
Religionspädagogik und Katechetik
MMag. Philipp Klutz
Schenkenstraße 8–10
A-1010 Wien

T +43-1-4277-319 04
F +43-1-4277-93 19
philipp.klutz@univie.ac.at

Wien, am tt.mm.2012

Einverständniserklärung zur Mitwirkung am Forschungsprojekt
„Religionsunterricht im Diskurs“

Ich bin über die Erhebung und Analyse des Forschungsprojekts „Religionsunterricht im Diskurs“ ausreichend informiert worden. Auf der Basis von Tonband- und Videoaufzeichnungen werden für die Analyse Transkripte angefertigt. Ich erkläre mich einverstanden, dass meine Redebeiträge in der Gruppendiskussion in **anonymisierter** Form für Forschungszwecke zur Verfügung stehen und Ausschnitte in der Dissertation zitiert werden.

A checklist of key issues and questions for self-reflection and for action[133]

This checklist of key issues and questions for self-reflection is meant to help different partners to identify their role in creation the right environment for teaching and learning.

1. Ethos and values
   - What is the values base of the school or college?
   - Who defines and promotes it?
   - Does it encourage and promote dialogue and respect?
   - Does it reflect the religious dimension of intercultural education?
   - Are these values publicized and agreed with parents and the community?
   - How far are intercultural education values part of the general vision or aim for the school?

2. Educational policies
   - Does the admissions policy of the school take account of diverse needs of pupils and the community?
   - How far do the policies on behaviour, bullying, personal and social development promote the values of intercultural education, the value of religious diversity and respect?

3. School governance and management
   - How far does school governance and management reflect the value of diversity?
   - How far is the school's tradition based on the dominant religion in the state?
   - How far does the school calendar reflect religious diversity?
   - To what extent do holidays reflect the diversity of religious holy days?
   - Are the common days of celebration, based on common humanity, for example UN day?
   - How does the selection of holidays reflect the religions represented by the teachers and the student body in the school?
   - How does the school organise the need for the different religions' holy days?
   - To what extent does the food provided in school reflect the diversity of cultures and needs?
   - How is the wearing of particular clothing or religious symbols dealt with?
   - To what extent does it reflect the diversity of pupils in the school?
   - How is conflict resolution achieved if necessary?

4. The curriculum
   - Has the school conducted an audit of its provision of intercultural education, and its religious dimension?
   - Is the curriculum one where tradition dominates over modernity?
   - How far does the curriculum cater for the future need of the children?

133 Bei dieser Checkliste wurde die Kapitelnummerierung entfernt. Keast/Leganger-Krogstad [3]2008, 119–121.

- How is cultural diversity studied? In what areas? How effectively?
- Does philosophical or/and ethical study provide for religious diversity? How effective is this?
- How is the spiritual, moral, social and cultural development of each pupil provided?
- How far does citizenship deal with intercultural education and religious diversity?
- Whose language dominates the education provided?
- To what extent does the history taught in the school mirror all the cultures present?
- Whose music is played during the school day?
- Whose games are played in the school yard?
- Whose sports are part of the school curriculum?

5. Religious education (where provided)
   - Is religious education offered as a separate school subject? How effective is this?
   - Is religious education integrated into other school subjects? How effective is this?
   - Which religions are presented in religious education? Why?
   - Is religious education a responsibility of the school or given in cooperation with religious communities?
   - How far is the dominant religion viewed as the only truth and as a normative perspective?
   - To what extent is the child's own religious background seen as normative?
   - To what extent are all religions viewed as equally searching for truth?
   - Is every child's spiritual development seen as the purpose for religious education?
   - Are the common features between religions emphasized?
   - Is there a critical attitude to religions?
   - Are religions taught and discussed in separate classrooms?
   - Are all religions presented side by side without preferences of any kind (multi-religious systematic approach)?
   - Are all the religions presented side by side without preferences in quality but in quantity?
   - Is comparative religious education based on common themes for the religions?
   - Is interreligious dialogue based in respect for difference?

6. Training
   - To what extent have teachers been trained to provide a religious dimension in intercultural education?
   - What opportunities are there for teachers to gain such training? To what extent are these opportunities taken up?